

INDICE

		pag
1. Introducción	3	
1.1. Antecedentes		3
1.2. Justificación del proyecto		4
1.3. Objetivos y metodología		7
2. La intervención coeducativa en los institutos		18
2.1. Características de los centros	18	
2.2. Trabajo anterior al proyecto		20
2.3. ¿Por qué un proyecto de orientación?		22
3. La intervención en orientación profesional	24	
3.1. Consideraciones sobre las relaciones entre los procesos de selección-orientación y la elección profesional		24
3.2. Hacia una orientación profesional no discriminatoria		35
3.2.1 Objetivos	36	
3.2.2 Recursos metodológicos		39
3.3. Los materiales sobre estilos de vida		41
3.3.1. Descripción		41
3.3.2. Resultados		45
3.4. Los materiales de orientación profesional		50
3.4.1. Descripción		50
3.4.2. Resultados		51
3.5. Valoración global de la intervención en orientación profesional		59
3.5.1. Análisis de los resultados de los cuestionarios de 1º de BUP		59
3.5.2. Análisis de los resultados de los cuestionarios a 2º y 3º de BUP		61
3.5.2.1. Las chicas		62
3.5.2.2. Los chicos		74
3.6. Conclusiones		79

4. La intervención en el ámbito del lenguaje	83
4.1. Marco teórico	83
4.2. Algunos principios a tener en cuenta para una enseñanza no sexista de la lengua	91
4.3. Los materiales sobre el lenguaje	92
4.3.1. Descripción de los materiales	92
4.3.2. Resultados	95
4.3.3. Análisis de los resultados	97
5. Conclusiones	100
6. Bibliografía	107

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

Desde el año 1989 estoy colaborando activamente como investigadora en el Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación, ICE, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este programa, desde su creación, ha intentado dar respuesta a una necesidad social creciente, como es la problemática del sexismo en la educación actual, cuestión sin duda decisiva para avanzar hacia una sociedad de auténtica igualdad de oportunidad entre los sexos. Los avances que hasta ahora ha realizado nuestro Programa quedan parcialmente recogidos en la Colección de Cuadernos para la Coeducación, publicados por el mismo ICE de la UAB, los cuales constituyen un útil instrumento de trabajo para las escuelas con voluntad de avanzar hacia la coeducación.

Las líneas de trabajo han sido básicamente tres: la constitución de equipos profesionales preparados para atender las necesidades de formación de los agentes educativos; impulsar una investigación de base sobre género y educación que presenta aun carencias notables en nuestro país; y la investigación y experimentación de una metodología de cambio educativo que permita a nuestras escuelas avanzar hacia una práctica efectivamente coeducativa.

Es en esta tercera línea de trabajo en la que se enmarca mi trabajo dentro del Programa. Esta se está llevando a cabo fundamentalmente a través de la experimentación y evaluación de un Plan de acción Positiva en centros públicos de enseñanza primaria y secundaria de Cataluña.

1.2 Justificación del Proyecto

La existencia del sexismo en las relaciones educativas y en la enseñanza media en general

La sociología de la educación se ha ocupado primordialmente, sobre todo a partir de la década de los 70, a demostrar como la institución escolar actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Independientemente de la perspectiva teórica adoptada por los distintos autores, la mayor parte de trabajos críticos subrayan la funcionalidad de la escuela para determinados intereses de grupos sociales concretos, principalmente los intereses económicos de las clases poseedoras del capital -que

"utilizan" la escuela como medio para la reproducción social de la fuerza de trabajo- y de otros grupos dominantes que proyectan sobre la escuela sus luchas políticas e ideológicas.

A mediados de los años 70, sin embargo, algunas autoras, como Madeleine Arnot, insisten en que la escuela no es solamente una institución reproductora de las relaciones sociales capitalistas, sino que también cumple un papel básico en la reproducción de las relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos a hombres y mujeres. De hecho, existen interrelaciones fundamentales entre la reproducción de las condiciones para la persistencia de desigualdades de clase y las desigualdades de género. La conexión más evidente es el papel de la mujer en la reproducción biológica de la fuerza de trabajo y la disponibilidad para el Capital de un ejército de reserva de mano de obra.

Sin embargo, si bien pueden establecerse importantes paralelismos entre el análisis del papel de la escuela en la reproducción de la estructura social y en la reproducción de la división sexual del trabajo, es más difícil entender con los mismos parámetros la forma en que esa reproducción es llevada a cabo.

La diferencia más significativa la encontramos en que si bien en el caso de las diferencias sociales las desigualdades se manifiestan en los niveles de fracaso escolar (y por lo tanto en el distinto acceso de los diferentes grupos sociales al mercado de trabajo), en el caso de las diferencias de género no existen diferencias evidentes respecto al rendimiento académico entre chicos y chicas. Es más, actualmente estudios recientes han demostrado que el rendimiento de las chicas es en algunos casos superior al de los chicos.

Otros indicadores, no obstante, dan cuenta de la existencia de desigualdades significativas entre hombres y mujeres por lo que respecta a la representación de cada grupo sexual en los diferentes segmentos del mercado de trabajo. Si nos fijamos, por ejemplo, en el propio sistema educativo, en el curso 1989-90 había en Cataluña un 75% de mujeres y un 25% de hombres en enseñanza primaria, mientras que las mujeres solamente representaban un 27,5% en el sistema educativo universitario. La distribución de cargos en la Universidad demuestra otro tipo de discriminación: solamente el 7,5% de las mujeres ocupaban ese mismo año un cargo de dirección departamental o decanato. Asimismo, la distribución del profesorado por facultades o escuelas técnicas superiores muestra también importantes diferencias. Por ejemplo, las mujeres representan el 56,38% de la docencia en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, mientras que son solamente el

8,8% en Arquitectura¹.

No hace falta mencionar las diferencias que se producen en otras profesiones. Por ejemplo, en política, en profesiones técnicas, o en determinados oficios (carpintería, mecánica, construcción) la presencia femenina es casi inexistente. En cambio, en profesiones como enfermería, peluquería o secretariado ocurre exactamente lo contrario.

La no relación entre el rendimiento académico, por una parte, y las diferencias en las posiciones laborales y sociales, por otra, plantean entonces la cuestión de qué ocurre en el interior de nuestras escuelas -y que relación tiene la escuela con otras instancias de socialización- que produce la adquisición de roles sexuales diferenciados entre hombres y mujeres. Es decir, ¿a través de qué mecanismos se reproduce la desigualdad sexual?

Son ya numerosos los estudios que se han ocupado de dar respuesta a esta cuestión y de identificar diferentes factores explicativos de la producción de desigualdad sexual. Un posible criterio de clasificación puede establecerse en tres categorías: curriculum, expectativas del profesorado e interacción en el aula:

a) Curriculum explícito. Una de las principales fuentes de desigualdad se produce a través de los propios contenidos curriculares. La configuración del curriculum no es neutral, sino que indica siempre un proceso de selección cultural. La propia jerarquía de saberes, la ordenación del curriculum por niveles, las fronteras entre contenidos demuestran una educación dirigida fundamentalmente al desempeño de roles en el espacio público. Asimismo, los propios contenidos curriculares omiten la experiencia de las mujeres y su presencia a lo largo de la historia. Un claro ejemplo lo constituye la forma en que la Historia es enseñada en los centros educativos. La apología de las gestas heroicas de reyes y conquistadores excluye la historia de las formas de reproducción de la vida cotidiana en cada momento histórico.

Los propios libros de texto son sexistas tanto a través de las ilustraciones, del lenguaje y de los contenidos. Las mujeres, cuando aparecen, lo hacen en posiciones subordinadas o dependientes, mientras que el protagonismo visual y textual corresponde a los hombres. A la vez, pasan por alto las contribuciones de las mujeres al progreso científico y social. No se nombran literatas, matemáticas o físicas que otras investigaciones se han encargado de poner de relieve.

b) Expectativas del profesorado. Varios trabajos han enfatizado

¹ Datos extraídos de Rovira, M. (en curso): La enseñanza, una profesión femenina? Cuadernos de Coeducación, nº4. Barcelona: ICE de la UAB.

las formas en que maestros y maestras proyectan estereotipos sexistas en la evaluación y en las expectativas de chicos y chicas. Se trata de una discriminación inconsciente, ya que el profesorado manifiesta en todo momento tratar al alumnado por igual. Sin embargo, se producen y se transmiten diferencias que se refieren especialmente a las expectativas de trabajo de unos y otras. Un caso claro es el de la investigación de Spear (1985), en la que se demuestra como ante exámenes de ciencias idénticos firmados con nombres masculinos y femeninos, el profesorado califica y valora de distinta forma tanto los exámenes como las consecuencias de los mismos sobre la vida profesional del alumnado.

Lo que apuntan los estudios sobre las expectativas del profesorado es la existencia de fronteras de género implícitas en sus prácticas pedagógicas y de evaluación. De este modo, proyectan sobre los niños un modelo de género masculino, en el que la independencia, la seguridad, el riesgo, la actividad, etc, son componentes esenciales del individuo, mientras que sobre las niñas se proyecta un modelo contradictorio, ya que se les invita a participar de los valores educativos fundamentales y a la vez se les transmite un mensaje de papel secundario en la escuela. Estas expectativas junto con los mensajes que transmiten otras instituciones (como la familia o los medios de comunicación), tienden a polarizar los modelos de género masculino y femenino, y a legitimar el discurso ideológico de la diferencia biológica.

c) Interacción en el aula. Las mismas expectativas inconscientes del profesorado se manifiestan en la interacción en el aula. El estudio de Subirats y Brullet (1988), el más completo realizado en España respecto a la interacción docente/alumnado, demuestra como maestras y maestros, independientemente del sexo, dedican mayor atención a los niños que a las niñas. Las diferencias se acentúan en aquellos espacios de la escuela donde la interacción se ajusta menos a pautas preestablecidas; por ejemplo, en asambleas o en talleres prácticos.

Las diferencias son también significativas por lo que respecta a la participación voluntaria de chicos y chicas. Los primeros tienden a participar públicamente en el aula más que las chicas, y tienen menor dificultad para exponer sus experiencias personales.

Ambos aspectos de la interacción demuestran pues como la niña participa menos del tiempo escolar que el niño, y como tiende a ajustar su comportamiento a las normas y expectativas preestablecidas, mientras que el niño es socializado con un mayor espacio de autonomía personal.

Por otra parte, a partir de los datos de una investigación

que estamos realizando desde el ICE de la UAB, se constata como existen también relaciones sexistas entre el propio alumnado. Por una parte, las interacciones entre chicos y chicas son a menudo conflictivas verbal y físicamente (tendencia al insulto connotaciones sexistas), especialmente en los espacios no regulados institucionalmente, y por otra, las relaciones entre grupos del mismo sexo indican la adquisición de comportamientos sexualmente estereotipados en cada colectivo. En el caso de los chicos, la exaltación de la virilidad, de su fuerza física y de competitividad; en el caso de las chicas, la preocupación por su cuerpo y su estética, y la asimilación de una posición de subordinación con respecto a los chicos.

¿Cuáles son las consecuencias de este modelo de socialización escolar? Fundamentalmente las consecuencias son dobles. Por una parte, se consolida un discurso que, bajo una apariencia de igualdad de acceso a los recursos educativos y públicos, enmascara una realidad de desigualdad sexual y social. Al ser las propias mujeres las que "renuncian" a determinados estudios y puestos de trabajo, el sistema queda libre de culpa y lo traslada a una cuestión de decisiones personales. De este modo, no sólo se reproduce una estructura de posiciones sociales diferentes por sexo, sino que esa estructura se legitima. Por otro lado, la escuela consolida un modelo cultural dominante que se ajusta a los estereotipos de género masculino.

La independencia se valora como superior a la dependencia afectiva, el mundo público es más importante que el espacio privado, o la autonomía personal se prioriza con respecto al cuidado de los demás. Todo ello tiende a establecer un único modelo válido y la existencia de déficits de determinados individuos con respecto al mismo. De este modo, las actitudes y comportamientos que difieren del modelo son valoradas como carencias o como inferioridad. Esta cuestión, no atañe solamente a las niñas sino que también es aplicable a aquellos niños que no se ajustan al modelo de comportamiento masculino.

El sexismo, por lo tanto, no es solamente un problema de desigualdad sexual, sino que también es un problema de jerarquía cultural. Independientemente de las posiciones sociales que ocupan hombres y mujeres, la escuela confirma modelos de género que tienen consecuencias graves sobre la interacción cotidiana y sobre los modelos de vida disponibles para hombres y mujeres.

El sexismo, además, se produce fundamentalmente de forma invisible. La interiorización de los modelos de género no es algo pautado ni sancionado como lo es el rendimiento académico. Es precisamente en la escuela mixta, aparentemente igualitaria, donde las formas de producción de desigualdad sexual se producen más sutilmente, y donde, en consecuencia, es más difícil detectarlas y

combatirlas. No hay duda de que la escuela separada era, en general, mucho más discriminadora que la actual. No obstante, la visibilidad de la discriminación fue uno de los factores que contribuyó a la evidencia de la necesidad de un cambio. En la escuela mixta, en cambio, las formas de reprimir o disimular las manifestaciones de transgresión del género, dificultan la aparición de una conciencia colectiva de necesidad de cambio.

La presencia, además, de valores pedagógicos muy arraigados entre el profesorado, dificulta la toma de conciencia respecto a la magnitud del problema. Por ejemplo, el valor de la libertad de elección individual, expresión de una de las metas conseguidas por la escuela democrática, enmascara los factores sociales y culturales que influyen sobre la toma de decisiones.

De este modo, el profesorado no se considera responsable de las elecciones de su alumnado, ya que no debe intervenir sobre las "preferencias" de cada chico/a. Por otra parte, la misma valoración de la espontaneidad individual en la escuela se potencia como si todo el alumnado dispusiera de las mismas condiciones para desarrollarla, sin que se tenga en cuenta la existencia de puntos de partida diferentes en función de cada género. Tal es el caso de la participación voluntaria de unos y otras, la expresividad en talleres de teatro, etc.

De lo dicho hasta ahora podría deducirse un cierto pesimismo o una cierta inmovilidad de la escuela de cara a posibles transformaciones en la reproducción de la desigualdad sexual. Sin embargo, existen fuentes de tensión suficientemente significativas para que algún tipo de cambio tenga lugar. Por un lado, la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral, la producción teórica y empírica de trabajos que evidencian la existencia de sexismo, las presiones de colectivos feministas, etc, son factores que entran en contradicción con un modelo de reproducción de la división sexual del trabajo y con los estereotipos sexuales tradicionales. Ello supone una fuente de posibles tensiones que se acentúan en la medida en que las mujeres disponen de voz y espacio en el ámbito público.

Por otra parte, en las sociedades avanzadas, el sistema educativo tradicional, y concretamente la enseñanza primaria, es cada vez menos trascendental para la producción social. En este sentido, la adquisición de conocimientos tradicionales deja de ser la principal prioridad de nuestras escuelas, ya que tanto la especialización en estudios de postgrado (masters, diplomaturas, etc), como la mayor importancia de sistemas de educación no formal o la propia formación en el empleo, cubren funciones tradicionalmente asignadas a la educación formal. En este sentido, el papel de la escuela en el futuro podrá y deberá ser el de una institución que eduque para la vida, en un sentido amplio del

término.

El profesorado no puede ni debe permanecer ajeno a estas tendencias y debe jugar un papel fundamental en la conducción del cambio. El desarrollo de su capacidad crítica es condición indispensable para tomar conciencia del problema y plantear otras estrategias educativas que hagan posible una escuela plural e igualitaria.

Es en este sentido, en relación al profesorado y su papel fundamental en el cambio, que se entiende la especial importancia que tiene la sensibilización del profesorado como primera línea de trabajo en la I Fase del Plan de Acción Positiva:

1) Sensibilización: tiene como objetivo dar conciencia al profesorado de la problemática de la discriminación por razón de sexo en el centro educativo, la metodología seguida consiste en la elaboración y aplicación de pautas de observación del sexismo en los centros piloto, pautas proporcionadas por nuestro equipo de trabajo (ver Subirats y Tomé. Pautas para la observación del sexismo en el ámbito educativo, ICE de la UAB, Bellaterra, 1992) y aplicadas por el profesorado del centro.

2) Diagnóstico de situación: en relación con la sensibilización, el centro ha realizado a lo largo del curso 1992-93, un completo diagnóstico de la situación del sexismo en el centro, los ámbitos analizados han sido los siguientes:

- análisis del sexismo en el lenguaje escrito y hablado del centro
- distribución de cargos por sexo en alumnado y profesorado
- análisis del sexismo en los libros de texto y otros materiales
- distribución por sexo de la optatividad curricular ciencias/letras
- análisis de la interacción profesorado/alumnado
- análisis de los criterios implícitos en la evaluación educativa
- análisis de la distribución y uso del espacio del alumnado en horario no lectivo

3) Evaluación del impacto de la I Fase: con el objetivo de determinar los efectos del proceso de investigación como método de concienciación del profesorado, nuestro equipo diseñó los correspondientes instrumentos de medida del cambio en el profesorado y en el alumnado. Las técnicas empleadas han sido fundamentalmente escalas de actitud de tipo Likert (en el caso del profesorado) y cuestionarios para determinar la interiorización.

Una vez completada la primera fase del Plan de Acción Positiva, se plantea la necesidad de iniciar una segunda fase, en la cual se experimentará y evaluará modificaciones curriculares, pedagógicas y de organización escolar. Ello se describe a continuación en los objetivos del proyecto.

1.3.Objetivos y Metodología

Teniendo en cuenta el trabajo realizado en la I fase del Proyecto los objetivos fundamentales de la II Fase (objeto de mi estudio) serán fundamentalmente:

- * la intervención en orientación profesional no discriminatoria
- * la intervención en el lenguaje
- * la construcción de dispositivos de intervención no sexistas y de una metodología de aplicación,
- * la experimentación de estos dispositivos en dos centros piloto de secundaria
- * la evaluación de la efectividad de estos dispositivos

En cuanto a los objetivos de orientación, si bien en lo que hace referencia a la orientación profesional se consiguió no solo un análisis sino una cierta aplicación de propuestas de cambio, en lo que hace referencia a la intervención en lenguaje, aunque se acaban ofreciendo propuestas de cambio por razones del tiempo que implica una intervención de este tipo se notará una menor dedicación en comparación con la orientación profesional.

En cuanto a la aplicación de los dispositivos de intervención se llevará a cabo en los dos centros piloto de secundaria, los cuales ya han superado la primera fase del Plan de Acción Positiva. La estrategia metodológica que seguirá esta experimentación será la investigación-acción.

Investigación-Acción

Los trabajos de autores reconocidos en el mundo educativo (Elliott 1990, Stenhouse 1987; Carr & Kemmis 1983, Gimeno Sacristán, etc.) subrayan la importancia de la investigación para que el profesorado se convierta en el autor impulsor de los cambios educativos. De hecho todos estos autores compartirían la idea del fracaso de aquellas estrategias de innovación educativa, que no contemplan la implicación real del profesorado en la indagación y construcción del conocimiento educativo, técnicas que convierten al profesor en un técnico que aplica conocimientos elaborados externamente.

La naturaleza de la innovación coeducativa, por su

complejidad y por su alcance cultural, hace que el profesorado haya de interiorizar como suyo el cambio educativo. En este sentido, cualquier planteamiento de la intervención ha de situar la figura del maestro como protagonista del cambio, con un papel importante no solo en la aplicación de las innovaciones sino también en la construcción de las mismas. A esta necesidad trata de responder la investigación-acción.

Desde la investigación-acción, las prácticas sociales son consideradas como "actos de investigación"; como "teorías-en-acción" o "exploraciones hipotéticas" que han de ser examinadas y valoradas en términos de la potencialidad que tienen para realizar algún cambio valioso. Desde esta perspectiva la enseñanza y la investigación sobre la enseñanza no son actividades distintas. Las estrategias de enseñanza encarnan teorías prácticas acerca de las maneras de realizar valores educativos en situaciones particulares, y cuando estas estrategias son puestas en práctica de una manera meditada, constituyen una forma de investigación en la acción.

La investigación-acción, como forma de aproximación a la realidad educativa, se aleja de los enfoques positivistas anteriores sobre el cambio educativo, como los enfoques "Centro-periferia" o el de "Investigación, Desarrollo y Difusión" (RD & D), en los que existe una completa separación entre el trabajo de concepción de la innovación y su ejecución. La investigación-acción, entendida como la inexistencia de separación entre la acción educativa y la reflexión sobre la misma, convierte a los profesores en los verdaderos protagonistas del cambio educativo. La constante reflexión sobre las teorías y modelos educativos que subyacen a la orientación de sus acciones conduce a una forma de práctica educativa que se guía por hipótesis de acción, y no por la aplicación de medidas de cambio prescritas externamente. De este modo, los maestros y maestras llegan a actuar como "profesionales reflexivos" de su propio trabajo. La reflexión es lo que, en última instancia, permite la interiorización y apropiación del cambio educativo, y lo que garantiza su grado de éxito y sus posibilidades de institucionalización.

Un segundo aspecto de la investigación-acción que convierte a esta metodología en una estrategia óptima para el cambio educativo es el de la concepción democrática y colaborativa del cambio. No solamente el profesorado actúa como profesional que reflexiona sobre su práctica sino que realiza esa reflexión colectivamente. El carácter democrático y consensuado del cambio evita el dirigismo que caracteriza otras formas de aproximación a la innovación y permite la homogeneización de perspectivas y objetivos de la educación. Esta cuestión, menos enfatizada por los teóricos de la investigación-acción práctica que el carácter

reflexivo de la misma, es fundamental para entender cómo es solamente a nivel de grupo que la producción de conocimiento y de prácticas alternativas pueda tener una dirección contrahegemónica.

La investigación-acción a partir de esta, su concepción democrática del cambio educativo, posibilita, convirtiendo la enseñanza y la investigación sobre ella en actividades indistintas, tres objetivos estrechamente vinculados entre sí:

1. Permitir que los profesores mejoren la calidad de su enseñanza mediante la cooperación en un programa de investigación-acción sobre algún punto de interés común.
2. Contribuir al desarrollo institucional de los centros de enseñanza donde trabajan los grupos de profesores.
3. Favorecer el desarrollo de una cultura

En vistas a estos objetivos se dibuja la estructura y fases de la investigación-acción:

1. DEFINIR EL PROBLEMA
 - a. Explorar el problema en su totalidad.
 - b. Construir hipótesis.
2. CONTRASTAR HIPÓTESIS
 - c. Contrastar las hipótesis.
 - Fuentes primarias
 - Fuentes secundarias
3. RESULTADOS
4. POSIBLES SOLUCIONES Y DESARROLLO DE UN PLAN DE ACCIÓN.
5. PROBAR Y EVALUAR EL PLAN

En base a los resultados de las investigaciones sobre las características de la reproducción del sexismo en la escuela, así como a partir de algunas experiencias de investigación-acción en coeducación desarrolladas en otros países, la metodología de la investigación-acción se organiza en dos fases bien diferenciadas:

1. Sensibilización. Esta fase tiene como objetivo concienciar al profesorado sobre la problemática de la discriminación por razón de sexo en el centro educativo. La metodología seguida consistió en la elaboración y aplicación de pautas de observación del sexismo en los centros piloto, pautas que son proporcionadas por el equipo de trabajo y aplicadas por el profesorado del centro.

Las pautas permiten construir un diagnóstico de situación del sexismo en el centro y sirven como elemento de dinamización y de discusión, tanto del grupo de investigación como del resto del claustro. En este sentido, el objetivo de la investigación de la investigación realizada por el profesorado en esta fase pretende mas lograr la concienciación sobre el problema del sexismo que no

tanto generar una investigación que fuese útil para diseñar estrategias de intervención.

En el caso concreto de los institutos de Secundaria, los ámbitos analizados son:

- Lenguaje en el centro: manifestaciones de sexismo en el lenguaje escrito y hablado del centro
- Análisis del sexismo en los libros de texto y otros materiales
- Distribución por sexo de la optatividad curricular ciencias/letras
- Análisis de la interacción profesorado/alumnado
- Análisis de los criterios implícitos en la evaluación educativa

2. Fase de Investigación-acción. Una vez realizado el proceso de sensibilización, la segunda fase del proceso corresponde propiamente a la metodología de investigación-acción, en la cual el profesorado se implica en un proceso continuo de reflexión-acción con el objetivo de transformar sus comprensiones y sus prácticas. En este caso el colectivo del profesorado escoge un ámbito concreto de trabajo sobre el cual concentra los esfuerzos de definición del problema, construcción y contraste de hipótesis, evaluación de resultados y planificación y experimentación de nuevas acciones.

2. LA INTERVENCIÓN COEDUCATIVA EN LOS INSTITUTOS

2.1. Características de los centros.

El Instituto de Bachillerato "Narcís Monturiol" (Barcelona)

Creado a principios de los 69, el IB Narcís Monturiol es uno de los primeros centros de bachillerato de la zona, cercano al Hospital del Valle de Hebrón, en una calle ruidosa y con poco espacio libre.

Para entender las características del alumnado y cómo se fue configurando el centro, es necesario detenerse un poco en el contexto socio-económico que le rodea.

Características de la zona

La zona del Valle-Hebrón fue una de esas zonas que durante la década de los cincuenta tuvo un gran desarrollo. Se duplicó la población con inmigración procedente de Extremadura, Andalucía y Castilla. Los frutos de ese "desarrollismo" fueron rápidos y sus consecuencias se padecen hoy en día. Hubo un desarrollo urbanístico rápido y caótico. Crecieron los barrios obreros contruidos deprisa y mal con falta de servicios mínimos , excepto

los servicios de transporte que se regularon gracias al Hospital-Residencia del Valle-Hebrón colindante al instituto. Todo esto produjo fuertes tensiones sociales. Los problemas culturales y de integración social han sido y siguen siendo fuertes en la zona. No es de extrañar que la crisis económica ha afectado esta zona y los índices de paro son altos.

Características del alumnado.

La mayoría del alumnado del instituto proviene de las escuelas de E.G.B. procedentes de Horta, Carmel, Montbau y Valle de Hebrón con unas características definitorias bastante claras:

a) Proviene de sectores económicos desfavorecidos. Siempre ha existido en el centro un porcentaje considerable de hijas/os de parados y en algunos casos no significativos alumnado con algún rasgo de marginalidad (drogodependencia, delincuencia etc).

b) el número de alumnas está en aumento progresivo.

El alumnado de diurno está distribuido de la siguiente forma:

El porcentaje de alumnas es del 53% mientras que el de alumnos es del 47% en diurno; en el nocturno la distribución es del 49% de alumnas y 51% de alumnos.

El Instituto de Bachillerato "La Mallola" (Esplugues de Llobregat).

Es un instituto con nuevo edificio, que se inauguró en el curso escolar 1990, pero que anteriormente se le conocía como "Esplugues II", ubicado en la zona residencial "La Mallola" de donde incorpora su nombre. El centro podríamos decir que está situado en una zona privilegiada, en cuanto a salubridad, vistas y espacio. La construcción es moderna y atractiva, aunque tiene carencias estructurales graves (mala sonoridad en los espacios multiusos), y los costos de calefacción son elevados.

Características de la zona

Esplugues es una población periférica a Barcelona con una población de 48310 habitantes de los que 20.203 proceden del resto del país y 27.274 son nacidos/as en Cataluña. Con un índice de

paro del 12%. La población inmigrante procede mayoritariamente de Andalucía.

Características del alumnado.

El perfil de la procedencia del alumnado ha sufrido modificaciones importantes, hasta la construcción del nuevo centro, parte del alumnado provenía de Can Vidalet, zona obrera y marginal colindante al Hospitalet, en estos momentos el alumnado procede del pueblo y de la población vecina de St. Just

La distribución del alumnado es la siguiente: alumnado femenino 48% , masculino 52%.

2.2. Trabajo anterior al proyecto de Coeducación desarrollado en los centros.

Si bien el Proyecto sobre coeducación se plasmó durante el curso 92-93, en ambos centros habían existido otras experiencias que habían ido sensibilizando y "preparando" el terreno para hacer posible la intervención. Pensamos que el trabajo en coeducación no se puede llevar a cabo como cualquier otro de los que abordamos en el medio escolar. Nos implica personalmente y hace plantearnos más de una contradicción sobre nuestros valores, actitudes, etc. Por los casos que conocemos, incluido el nuestro, en los centros que se ha llevado acabo, hay siempre un cierto número de personas (en su mayoría mujeres) que han estado especialmente sensibilizadas hacia el tema de la desigualdad en función del sexo.

Son estas personas las que de una u otra manera han posibilitado que se puedan realizar proyectos coeducativos en los centros de enseñanza.

En primer lugar hay que referirse al grupo de los centros de primaria y en este caso muy en especial al profesorado de los centros de secundaria que ha funcionado con más o menos intensidad conforme a sus posibilidades desde el inicio de la experiencia, ya que no contaron con el respaldo institucional que se les prometió en su comienzo.

La participación del profesorado fue voluntaria y la composición de los grupos de coeducación en ambos institutos fue mayoritariamente del sexo femenino. Las razones que fundamentan este hecho, tiene raíces históricas y sociales, pero creemos que en nuestro caso concreto una de las causas se pudo deber a que el planteamiento inicial consistió en el análisis y la reflexión de las consecuencias del sexismo en la población femenina de los centros.

El grupo de coeducación del I.B. Narcís Monturiol pertenecía

mayoritariamente al nocturno, de los seminarios de: Física y Química, Lengua y Literatura Catalana y Castellana, Inglés, Francés, Música . Las reuniones fueron quincenales a lo largo de dos años académicos , los miércoles a la tarde de las 16 a las 17.30 en el aula de música.

El grupo de coeducación del I.B. " La Mallola" está compuesto de profesorado de diurno ya que el centro no imparte nocturno, de los seminarios de: Física y Química, Lengua y Literatura Catalana y Castellana, Matemáticas, Dibujo, Historia y Geografía, Educación Física. Las reuniones fueron semanales durante los dos años de la experiencia, los jueves de 1 a 2.15 en el aula de coeducación

Durante el primer año (1992/93) se recogió y analizó alguna bibliografía sobre coeducación en general, se realizó un trabajo basado fundamentalmente en la observación de aspectos sexistas que ocurrían en el aula en el alumnado, profesorado y la organización de los centros. La segunda fase(93/94) se centró prioritariamente en la intervención de un proyecto de orientación no sexista y en aspectos referentes a la lengua sexista de los centros.

2.3. ¿Por qué un proyecto de orientación?

Después de casi veinte años de práctica educativa mixta, casi la totalidad de los adolescentes , siguen eligiendo ellos y ellas carreras y oficios que se consideraran tradicionalmente masculinos o femeninos.

En el I.B. La Mallola las elecciones curriculares durante el curso 93-94 en el alumnado de 3º de BUP es el siguiente:

Total de Alumnas 99

Total de Alumnos 59

- El 63.6% de las alumnas elige la opción de ciencias
- El 36,34% de alumnas elige la opción de letras
- El 93,2% de los alumnos elige la opción de ciencias
- El 6.8% de los alumnos elige la opción de letras

En cuanto a la elección de optativas de EATPS del alumnado de 3º de BUP del Narcís Monturiol, los datos más significativos señalan como mientras las chicas eligen mayoritariamente opciones como Música, Encuadernación o Francés, los chicos eligen Informática, Diseño y Acondicionamiento físico, en estos casos además se ve como las opciones mayoritariamente elegidas por chicas son las menos elegidas por los chicos y viceversa, lo que muestra una ligazón entre las opciones y el género. Se podría afirmar que estas opciones y estas tendencias según el genero son mas o menos estables en los dos cursos de bachillerato. Podríamos establecer un paralelo entre estas opciones en EATPS y las opciones en asignaturas comunes, en las que observaríamos el mismo corte por género.

Las chicas se vienen acercando a determinadas profesiones que les habían sido vetadas hasta el momento, químicas, veterinaria, matemáticas, etc, aunque las elecciones profesionales más sesgadas se aprecian más marcadamente en F.P en las ramas de administrativo elegidas mayoritariamente por alumnado femenino mientras que las industriales: mecánica, electricidad y electrónica son elegidas por varones.

La no actuación específica en este tema sabíamos que suponía perpetuar y dar por válidos los valores, roles que la sociedad asigna a hombres y a mujeres. Suponía también que en la práctica no existía igualdad de oportunidades entre las y los estudiantes, materializándose esto en opciones profesionales estereotipadas en función del sexo.

Por último queríamos resaltar lo importante que nos parecía el momento de la adolescencia tal y como se vive hoy en nuestra sociedad, a la hora de marcar el futuro de las personas.

3. LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

3.1. Consideraciones sobre las relaciones entre los procesos de selección-orientación y la elección profesional en los Institutos de Bachillerato

El proceso de selección-orientación-elección que tiene lugar a lo largo del período escolar reglado tiene una serie de características que nos indican que las alumnas y los alumnos eligen unas opciones académicas y profesionales en lugar de otras, sin embargo no nos explican el porqué y cómo ocurre dicho proceso.

Hasta ahora tanto el profesorado, las familias como el propio alumnado creían que las elecciones que hace el alumnado al terminar la enseñanza obligatoria a los catorce años, se hacían en base a las habilidades y capacidades personales, aunque factores de otro orden, como la orientación, las expectativas del profesorado o intereses de las familias, también fueran tomadas en consideración.

Estamos habituados a escuchar a padres, profesores, a alumnas y alumnos, al referirse al futuro profesional de la juventud, en términos que nos ilustran esta creencia tan arraigada en la cultura escolar por la que unas personas están determinadas desde la más tierna infancia hacia unas profesiones u otras. "Mi hijo será ingeniero o arquitecto, se pasa el día dibujando", Mi hija tiene una buena memoria, hará historias", "A mi pequeña le encantan los niños, será una buena profesora", o al profesorado. "Este alumno es incapaz de hacer el bachiller, se le tiene que orientar hacia la formación profesional, que haga mecánica". "Esta alumna calienta la silla, sería mejor que se quedara en casa" o comentarios que hace el alumnado "No valgo para la química, pero el latín tampoco me gusta" o "Las mates siempre se me han dado bien".

El valor de estas frases tan comunes, nos hablan acerca de las percepciones que el alumnado, profesorado, madres y padres tienen sobre el futuro profesional y sobre las expectativas profesionales de unas y otros.

Por tanto, nos podemos preguntar ¿Cuál es el papel del profesorado en cuanto a la orientación profesional en la etapa de secundaria? Si el profesorado de primaria tiene la responsabilidad de enseñar y educar, el profesorado de secundaria parecería ser el responsable en la orientación profesional de su alumnado y de su preparación académica. Los estudios del alumnado de secundaria que se realizan en los institutos de bachillerato tienen como finalidad la preparación del alumnado para el acceso a la universidad o hacia la formación profesional.

Teniendo en cuenta este objetivo, ¿Cuáles son los medios con los que cuenta el profesorado para desarrollar esta función? ¿En qué espacios tienen lugar estas prácticas? El profesorado cuenta con dos espacios reglados destinados a cumplir este objetivo. Sin embargo, en el proceso de orientación se cruza el proceso de selección. El alumnado es seleccionado/evaluado en las sesiones de evaluación y es orientado en las sesiones de tutoría. Estas horas de tutoría ofrecen al alumnado un espacio educativo en el que el profesorado puede ofrecerle herramientas que le pueden ayudar a vencer los obstáculos académicos, o a comentar incidencias de la vida en el centro, etc .

Las sesiones de evaluación en general, y las evaluaciones finales en particular, tienen como objetivo la selección/evaluación del alumnado, siempre de acuerdo a los criterios de evaluación que regulan el cumplimiento de los objetivos que el profesorado haya marcado para el curso o trimestre (hay que tener en cuenta que en algunos casos estos criterios se negocian entre el profesorado y el alumnado). Si el alumnado supera los objetivos académicos, es decir pasa los exámenes, tiene asegurada la continuidad de los estudios en el centro, sino es así , el profesorado tiene la potestad de orientar al alumnado bien haciéndole repetir curso o invitándole a abandonar el centro, previa re-orientación hacia otras posibilidades educativas.

Las sesiones de tutoría no son tan fácilmente definibles, debido a que su contenido aunque regulado por la política educativa, queda más arbitrariamente controlado en cuanto a la estructura de las sesiones, y a la voluntad o las carencias de formación del profesorado de secundaria como orientadores/as, también el alto número de alumnas y alumnos por clase dificulta obviamente la labor del tutor o tutora. El profesorado se reúne con su curso con una frecuencia semanal y comenta la marcha del curso, o dedica las sesiones a cubrir sistemáticamente temas de orientación profesional, o incide en aspectos de preocupación educativa que tiene la adolescencia, como el racismo, las consecuencias del uso abusivo del alcohol y las drogas, la violencia entre las tribus urbanas etc. Es decir, aunque las sesiones son obligatorias y tienen un tiempo determinado, el contenido de las sesiones está de alguna forma desestructurado.

En cuanto a los medios con los que cuenta el profesorado, en nuestra opinión, siguen siendo escasos, ya que se derivan principalmente de los cursos de formación o reciclaje ofrecidos por las instituciones educativas, a los que el profesorado accede voluntariamente en su tiempo libre, que hay que tener en cuenta que no es excesivo.

Teniendo en cuenta estos aspectos de los espacios y de los

medios en el proceso de selección-orientación, parece relevante asegurar que parte de las funciones del profesorado de secundaria consisten en seleccionar a cada alumna/o por las habilidades y capacidades académicas y orientarles individual y colectivamente.

Creo haber resumido muy someramente algunos de los aspectos que forman parte de las funciones del profesorado y que son relevantes al tema que nos concierne, dando por supuesto que existen otras muchas funciones y actuaciones del profesorado a las que no nos hemos referido.

En el caso de que el profesorado llegara a pensar que estos aspectos educativos fueran prioritarios, y el espíritu de la LOGSE los define como tal, profesoras y profesores estarían utilizando unos espacios y unos medios con algunas consecuencias que trataremos a continuación. ¿Cómo se enfrentará el profesorado a llevar a cabo una selección/orientación no discriminatoria?

La LOGSE expresa los siguientes objetivos concretos, referidos a la a la educación no discriminatoria:

1. La educación ha de proporcionar a niños y niñas, a jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. (Objetivo prioritario en el preámbulo de la ley);
2. Avanzar en la lucha contra la desigualdad y la discriminación, sean éstas por razón de nacimiento, sexo, religión u opinión, tengan éstas un origen social o familiar, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.
3. Compensar las desigualdades en la educación a través de acciones positivas.
4. Hacer efectivas la igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
5. Garantizar que la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, que justifiquen que la formación de alumnas y alumnos tenga un contenido común.
6. Mejorar la calidad de la enseñanza, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios, que

condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

Partiendo de la base que la escuela ha de garantizar por ley la igualdad de todos los individuos. El profesorado ha de ser consecuente con este principio y enseñar, educar y orientar a todos y todas por igual. En este sentido cabe preguntarse, ¿qué formación inicial y permanente posee el profesorado de secundaria para poder hacer una selección/ orientación igualitaria de su alumnado?

Tanto si el profesorado cree que el alumnado parte de los mismos conocimientos ya que el curriculum ha sido común y el alumnado tiene estructuradas sus mentes por igual, y que ha sido la enseñanza la única experiencia común a todas y todos, como si el profesorado es consciente de las diferencias de conocimientos, estructuras mentales y experiencias de su alumnado, se encuentra en una situación de debilidad a la hora de evaluarlos u orientarlos en base a los objetivos prioritarios de la ley en cuanto a conseguir no discriminar ni por origen, sexo, religión u opinión.

En nuestra opinión, el profesorado ha de ser consciente de las diferencias y desigualdades visibles e invisibles entre el alumnado, para así poder identificar en que consisten estas diferencias y desigualdades, como se manifiestan y que acciones se pueden plantear para poderlas paliarlas . Sólo si se crean condiciones escolares en las que el profesorado pueda analizar sus propias prácticas, el profesorado estará preparado para cumplir con algunos de los preceptos en cuanto a la orientación profesional y académica regulados por la LOGSE:

1. la progresiva diversificación de las opciones educativas en la enseñanza obligatoria secundaria, para cubrir mejor los intereses diferenciados del alumnado y para que se adapte a sus necesidades plurales;
2. la preparación de profesionales capaces de orientar a los alumnos de ambos sexos para facilitarles el acceso a los diferentes estudios y profesiones;
3. la formación permanente del profesorado para mantenerlo actualizado en función de la complejidad de las necesidades futuras del alumnado.

Esta referencia a la ley intenta desvelar que las carencias formadoras permanentes del profesorado en cuanto a la escuela como institución comprometida con los problemas actuales, impide al profesorado realizar una orientación no discriminadora. Si la orientación-selección se realiza en el vacío simbólico y estructural, el proceso de selección-orientación tiene una función

ideológica clara, dirigida a justificar el principio de igualdad de todos los individuos en la escuela, y además queda justificado otro principio de la política liberal; el de la responsabilidad individual, por el que los individuos son los únicos responsables de las elecciones y acciones que hacen.

Si el sistema educativo no crea las condiciones para que el profesorado pueda relacionar desigualdades estructurales-culturales con las desigualdades que presentan los individuos en la escuela, el profesorado no será consciente de su responsabilidad en la reproducción en cierta medida de una orientación-selección sexista, clasista y racista.

Por lo tanto, si esta situación tiene graves consecuencias para el profesorado también las tiene para el alumnado de secundaria cuyo objetivo es seguir formarse para la vida adulta y se enfrenta a varias contradicciones difíciles de discernir. Por tanto nos podemos preguntar: ¿cuáles serán las percepciones de nuestro alumnado al descubrir que sus compañeras-compañeros que atienden a la educación privada/elitista cuentan con unas notas medias del bachiller muy superiores a las suyas y que por esta razón sus oportunidades de acceder a los estudios deseados se ven diezmadas?; ¿cómo entenderán las chicas que sus compañeros poseen el uso de la palabra y del espacio, por el hecho de ser chicos?

Contradicciones que llevan sin duda a una situación de perplejidad, sino a una resignación por motivaciones biológicas. El alumnado desconoce las razones profundas de como se establecen jerarquías en su grupo-clase en cuanto a las diferencias de conocimientos, de capacidades y habilidades. La única explicación posible y simple es la de que hay diferencias biológicas ante las que es imposible enfrentarse. Cuentan con suficientes mecanismos que explican el mundo de forma simple y estereotipada. "La raza blanca es más inteligente que la negra. Los hombres son más activos que las mujeres. Los niños juegan mejor a fútbol que las niñas. Los chicos tienen más necesidades sexuales que las chicas"

Si se abandona la resignación de carácter biológico la alternativa se presenta en forma de fe ciega en la capacidad de decisión libre de los individuos. En este sentido se explica la continuidad o no en el proceso educativo a partir de decisiones responsables "si cada persona llega al sitio que quiere" los chicos y chicas asumen que su proyecto de vida depende de su propia responsabilidad. Pero surge la duda y se preguntan, ¿sólo abandonan los estudios los alumnos y alumnas torpes? ¿aquellos y aquellas que voluntariamente deciden engrosar las listas del paro?

Si la escuela continua sin preguntarse el porqué los chicos "voluntariamente" deciden las carreras u oficios relacionados con la tecnología o las ciencias, asumiendo que naturalmente son mejores en el pensamiento abstracto y que las chicas son mejores en las carreras u oficios relacionadas con humanidades porque están más preparadas para el cuidado de los demás, estaremos perpetuando acriticamente un sistema de selección-orientación discriminatorio para unas y otros y el alumnado seguirá en una situación de perplejidad, y de fragilidad en la responsabilidad.

Este planteamiento utilizado por alumnado y la escuela tiene una base de explicación biologista o de reproducción sistemática de roles o de causa-efecto, y aunque superado por las múltiples investigaciones que han demostrado sus errores, pervive en el "sentido común social" como representaciones simbólicas que refuerzan el status quo e impide el re-planteamiento de otras formas de análisis crítico que nos permitirían buscar en las contradicciones cuales son las causas profundas que predisponen a que las chicas hagan mayoritariamente opciones que las conducen obligatoriamente a elegir oficios y profesiones menos valoradas socialmente y a los chicos a elegir carreras u oficios socialmente prestigiosos.

Si la escuela sigue manteniéndose al margen de las contradicciones sociales y considerándose como una isla casi independiente en el océano de lo social, nos encontraremos con que los principios más democráticos se violan inconscientemente. El tema de la igualdad y de la igualdad de oportunidades se sigue considerando una lucha reivindicativa de las mujeres por conseguir la igualdad de derechos. Nuestro país está en proceso de convertirse en una democracia formal y madura, por esa razón los principios de igualdad, libertad y fraternidad aunque recogidos en la Constitución y garantizados por la legislación, se han de enseñar en la escuela, y además se han de crear las condiciones para que la escuela los incorpore en el curriculum explícito y en el oculto. Esta necesidad implicará una nueva forma de entender la formación inicial y permanente del profesorado.

Si la escuela no tiene en cuenta, como agencia socializadora, que es la contextualización de los procesos educativos de los grupos escolares como grupos sociales y no contempla las contradicciones que se devienen de las diferencias del origen de clase social, el genero y la raza o étnia de su alumnado, estará reproduciendo el modelo de una escuela Jerárquica, Monocultural y Discriminatoria es decir con un modelo único de cultura blanca y masculina y de clase media.

¿Dónde y cómo recoge la escuela las diferencias de los niños /as de clases bajas o marginales? ¿Dónde y cómo el modelo de la cultura femenina? ¿Dónde y cómo el modelo de los niños y niñas de

etnias y razas diferentes?

El Modelo de la Escuela Mixta y la Orientación

Al considerar las diferencias entre la ley del 70 y la LOGSE, los aspectos que aparecían como progresistas en la ley y analizar los resultados de estos treinta años, nos será difícil entender que pasa en nuestras escuelas. Si tenemos en cuenta que dicha ley eliminó todos los aspectos específicos de la cultura femenina del curriculum y de la organización escolar, podremos entender porqué estamos reivindicando las asignaturas transversales y la coeducación como una de las transversales básicas.

El considerar algunos aspectos curriculares de la cultura femenina, que contemplaba el modelo de escuelas separadas, no implica la defensa a ultranza de aquel modelo escolar, ni defender algunos aspectos denigrantes para el alumnado que preconizaba la escuela separada (respeto incondicional a la autoridad masculina, represión de la sexualidad, preparación de las chicas para el papel de madres y esposas, etc).

Sin embargo, sin tener en cuenta los cambios estructurales, las políticas educativas y la composición de los grupos sociales, la escuela no estará en disposición de descubrir que las niñas se han tenido que adaptar a este modelo masculino y que por lo tanto en esta adaptación se las impide la expresión de lo femenino. Lo femenino no tiene cabida en el proceso por estar silenciado, oculto, y minusvalorado. Lo femenino se ha de relegar a la esfera privada y la escuela ha de preparar al alumnado para la esfera pública. Esta faceta de la escolarización es uno de los retos y cambios que la LOGSE propone; dependerá de que el profesorado interiorice su capacidad crítica y transformadora para que empecemos a crear los espacios que nos permitan conseguir una escuela más libre, igualitaria y fraternal.

La Escuela y la Diversidad

Así mismo, en las escuelas en las que coexisten diversidades étnicas y culturales, el tratamiento de la escuela ante las manifestaciones culturales diversas sigue siendo el del "déficit". Algunas personas con procedencias culturales diferentes son consideradas como individuos con carencias respecto a los modelos apropiados, que se explicitan como carencias lingüísticas, culturales, etc.

La escuela, que en principio se piensa igualitaria y neutra,

tiene un objetivo que cumplir, y es conseguir que estas personas lleguen a acercarse al máximo al modelo ideal de alumno, que es paradigma de ejemplo cultural. Es decir, en este caso queda clarísimo como la homogeneización cultural supera al axioma educativo de conseguir que cada individuo consiga potenciar el máximo de sus potencialidades. En primer lugar las potencialidades de estos/as alumnas diferentes, no se consideran aptas para ser tenidas en cuenta.

Por lo tanto, el alumnado con culturas diferentes ha de deconstruir aspectos educativos culturales fundamentales (lengua, comportamientos, actitudes) y a la vez interiorizar unas nuevas pautas culturales, aquellas que de una forma tanto explícita como implícita conforman el modelo escolar. Han de acomodarse al modelo único e interiorizar el modelo de la cultura que posee la escuela, en este caso etnocéntrico y masculino.

Teniendo en cuenta que éste es el modelo cultural que ofrece nuestra escuela, considerada neutra e igualitaria, no es difícil entonces entender como la escuela perpetúa de alguna manera los elementos ideológicos que defienden la neutralidad de la escuela en cuanto la igualdad, y por lo tanto responsabiliza a cada individuo de sus fracasos y sus éxitos.

Desde esta perspectiva, es comprensible entender el rechazo del profesorado a introducir el análisis crítico en sus prácticas escolares, ya que ellos y ellas se consideran los agentes que han de responsabilizarse de conseguir lo mejor de cada uno de su alumnado.¿ Cómo podrán conseguir la igualdad entre individuos tan diferentes? ¿ Con qué medios cuentan?

Ante esta situación en la que la escuela parecería abocada a perpetuar unas relaciones desigualitarias ¿qué hacer?

3.2. Hacia una orientación profesional no discriminatoria

Teniendo en cuenta los aspectos tratados previamente, la orientación educativa ha de tender a suprimir las discriminaciones por razón de sexo para garantizar la igualdad de oportunidades tanto en el desarrollo personal como en las expectativas académicas y profesionales del alumnado.

Entendemos la orientación coeducativa como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo del alumnado, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un crecimiento personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

Caminar hacia una orientación coeducativa supone alcanzar una serie de objetivos entre los que destacan los siguientes:

- garantizar la igualdad de oportunidades en la orientación vocacional y para la vida del alumnado en los centros educativos
- sensibilizar y formar al profesorado en una orientación no sexista
- promover experiencias en los centros que integren la acción conjunta de toda la comunidad educativa
- crear un fondo documental sobre el tema
- fomentar una vía estable de contacto entre el profesorado y los foros de investigación
- potenciar la realización de estudios y experiencias en los centros

Contando con la sensibilización de la comunidad educativa hacia los temas igualitarios, creemos que el diseño debe estar integrado en el Proyecto Educativo del Centro, inserto en el plan de intervención del Departamento de Orientación, canalizado a través de la red tutorial y el equipo docente del centro.

No tendrá sentido entender el programa de orientación coeducativa como algo aislado, sino contextualizado en los procesos de intervención que siempre, con carácter global e interdisciplinar, se llevarán a cabo, ajustando sus características del centro y de su entorno, abierto y flexible para que cada centro escolar proceda a su valoración y evaluación con vistas a establecer las oportunas propuestas de mejora.

3.2.1. Objetivos

Sensibilización del medio escolar

- crear las condiciones propicias, en el ámbito de la comunidad educativa, que favorezcan una actitud positiva hacia la no discriminación sexual:
- proponer pautas de acción específicas que promuevan una real igualdad de oportunidades
- implicar a todos los sectores de la comunidad educativa
- insertar la acción coeducativa en el proyecto educativo y curricular de centro
- sensibilizar al sector empresarial de la importancia de la mujer ante el mundo del trabajo

Orientación profesional

- optimizar en el alumnado un desarrollo equilibrado de su personalidad a nivel afectivo, cognitivo y de destrezas, que potencie la autoestima, la madurez personal y el autoconocimiento
- utilizar un tipo de lenguaje que promueva una imagen positiva tanto de hombres como de mujeres
- potenciar en las mujeres la autoestima y la independencia
- favorecer la madurez personal del alumnado
- fomentar actividades que aumenten la autoestima del alumnado

Orientación escolar

- optimizar el aprovechamiento escolar del alumnado propiciando la igualdad entre los dos sexos en el currículum explícito y oculto
- fomentar en el alumnado un sistema de valores no jerarquizado por el género social
- favorecer el análisis del currículum explícito y oculto
- revisar los materiales utilizados para evitar el lenguaje sexista
- detectar comportamientos estereotipados que forman parte

del currículum oculto y que influyen en la formación del alumnado

Asesoramiento profesional

- revisar y elaborar materiales de orientación profesional que ayuden a erradicar estereotipos

- desarrollar una orientación profesional no sexista que sensibilice al alumnado de la importancia de sus selecciones

- despertar en el alumnado el interés por el mundo laboral y la vida cotidiana

- apoyar las opciones no tradicionales

- potenciar los modelos positivos de mujeres y hombres que representen opciones no tradicionales

- posibilitar en alumnas y alumnos la adquisición de destrezas tradicionalmente reservadas a un solo género

- ayudar al alumnado, superando las limitaciones impuestas, a optar por una elección profesional y de vida libre y responsable

- analizar las expectativas diferenciadas de chicas y chicos respecto a su futuro profesional y social

- apoyar las opciones no tradicionales que realicen mujeres y hombres e incentivar que unas y otros se inclinen hacia profesiones en que están infrarrepresentadas o infrarrepresentados, especialmente en la F.P.

- analizar la segregación actual del mercado de trabajo

Asesoramiento sobre la estructura organizativa del centro

- sensibilizar e implicar a todos los estamentos de la comunidad educativa a fin de integrar la coeducación en la vida del centro

- analizar las consecuencias prácticas que los estereotipos sexistas tienen en la organización en los centros escolares:

- distribución del profesorado en el organigrama del centro

- organización de los grupos de alumnado

- distribución por sexo y organización del consejo escolar

ASESORAMIENTO Y APOYO TÉCNICO AL PROFESORADO

- en su acción docente, tutorial e investigadora-innovadora
- fomentar actitudes en pro de la igualdad entre los sexos
- asesorar en la adquisición, revisión y elaboración de materiales didácticos, técnicas e instrumentos coeducativos
- fomentar el intercambio de experiencias y materiales coeducativos

3.2.2. Recursos metodológicos

Materiales para la Orientación Profesional y para la Vida

Así llamamos a los materiales con los que se pretendía lograr los objetivos antes expuestos. El conjunto de estos materiales procede del CEIPS (Centro Educativo de Investigación Psicológica y Sociológica). Bajo el beneplácito de sus autoras, Montserrat Moreno y Genoveva Sastre et al. estos materiales no están publicados y forman parte de un convenio entre el MEC, el Instituto de la Mujer y el ICE de la UAB.

Algunos de éstos materiales se discutieron entre el profesorado y se pasó a experimentarlos en el Instituto La Mallola de Esplugues, teniendo en cuenta las posibilidades horarias y organizativas que el profesorado tenía en sus asignaturas. Se trabajaron con cursos de tercero de BUP y en segundo de BUP, así como en algunas sesiones de tutoría, bajo la supervisión de la autora de esta memoria.

A nivel metodológico y a fin de clarificar la consulta de la información hemos optado por separar los materiales entre sí, describiendo en dos bloques independientes su descripción, sus resultados principales, y sus análisis. Ello no quiere decir que en vistas a una mayor comprensión, y con el objetivo de clarificar un problema que es global, olvidemos que en el fondo estilos de vida y orientación profesional pueden ser las dos caras de una misma moneda, por tanto no habrá que confundir un planteamiento estrictamente formal de separación de los materiales, con las posteriores conclusiones que respetarán sin duda esa globalidad.

3.3. Los materiales sobre estilos de vida

3.3.1. Descripción de los materiales

Los materiales sobre estilos de vida constan de cuatro partes: tu proyecto de vida, cuestionarios sobre estilos de vida, visión histórica, y textos legales. Solamente el primer apartado fue experimentado con el alumnado, los otros fueron discutidos o adaptadas alguna de sus partes por el profesorado.

El uso de los materiales trataba de descubrir las percepciones que el alumnado tiene respecto a su proyecto de vida, a sus aspiraciones profesionales, las relaciones afectivas, al cuidado y educación de las criaturas, a la distribución de las tareas domésticas, ocio, etc. En la idea de que conociendo las valoraciones y posiciones con respecto a estas cuestiones conoceríamos en que dirección tendríamos que trabajar para llegar a lograr los objetivos que nos habíamos propuesto.

En este sentido la primera aproximación al alumnado fue una redacción, que servía de estímulo para una proyección en el futuro que trataba de reflejar cuales eran los modelos sociales implícitos en la conductas individuales y de grupo. A continuación se elaboraron una serie de cuestionarios en la idea de perfilar las aproximaciones derivadas del análisis de la redacción.

El objetivo sería que el alumnado expresase sus propias expectativas, tanto profesionales como de modelo de vida. Es importante que aparezcan tanto las expectativas conscientes como las inconscientes. El texto de la redacción: "Imagínate que han pasado diez años. Describe un día cualquiera de tu vida, tal como te gustaría que fuese. Concreta el tipo de trabajo al que te dedicas".

Se trata de una encuesta abierta. La ventaja de las encuestas abiertas es que suelen ser mas fieles a la intención última de quien contesta. La desventaja es que son mas difícil de tabular las respuestas.

Los análisis y los resultados partieron de un trabajo de pautas elaborado por una profesora del mismo centro, a partir de la cual se realizó una clasificación de cada respuesta en tres ámbitos, según cada ámbito o criterio se pueden definir varias tipologías:

Ámbito profesional:

Tipologías:

Tipo 1: Alumnado que elige profesiones estereotipadas del propio género

Tipo 2: Alumnado que elige profesiones estereotipadas del género contrario

Tipo 3: Alumnado que elige profesiones no estereotipadas

Profesiones estereotipadas masculinas: ingeniería, informática, arquitectura, empresariales, piloto, etc.

Profesiones estereotipadas femeninas: carreras de letras, enfermería, secretariado, farmacia, auxiliar de vuelo, maestras, etc.

Profesiones no estereotipadas: medicina, periodismo, veterinaria, biológicas, profesorado, etc.

Esta clasificación se hace pensando en el momento actual y para gente de clase media.

Ámbito modelo de vida-convivencia:

Tipologías:

Tipo T: alumnado que elige un modelo de vida y convivencia tradicional

Tipo N/T: alumnado que elige un modelo de vida y convivencia no tradicional

Aquí sería necesario definir que se entiende por modelo de vida tradicional, y definirlo de forma diferente para chicos y para chicas.

El modelo tradicional para chicos: se refiere a los que no hablan de hacer ningún tipo de tarea de la casa, o que dicen que lo hace la mujer, los que llegan a casa del trabajo y se encuentran a la mujer y a los hijos esperándole.

El modelo no tradicional para chicos: los que hablan de hacer las tareas domésticas, los que se hacen la comida, los que viven solos o con amigos en plan de igualdad, los que tienen cuidado corresponsable de los hijos, etc.

El modelo tradicional para chicas: casadas con un marido que hace un trabajo "importante", las que hacen las tareas de casa como una responsabilidad suya (y vive en pareja), las que tienen responsabilidad del cuidado de sus hijos, las que se presentan como objeto "apetecible", etc.

El modelo no tradicional para chicas: las que viven solas o con amigas-amigos, la que viven en pareja y/o con hijos, pero con responsabilidades compartidas, las que hablan de su actividad

profesional valorando su capacidad y responsabilidad, etc.

Ámbito modelo económico de vida:

Tipologías:

Tipo A: nivel económico de alto estanding

Tipo N: nivel económico normal

A: alumnado que aspira a tener mucho dinero, coches, casas espectaculares, ser directores de importantes empresas, etc.

N: alumnado que aspira a un nivel económico medio, o bien alumnado que no hace referencia a este aspecto.

Se trata de que cada alumno o alumna identifique su redactado con una tipología de cada ámbito. Si se trabajara en grupos también se podría hacer que la identificación la hiciese el compañero o compañera y después el discutir el porque se ha hecho de ese modo.

La puesta en común se puede hacer recogiendo de la pizarra las tipologías. Sería interesante ver si hay correlaciones entre el tipo de profesión, el modelo de vida y el nivel económico a que aspira cada persona. También sería interesante mirar si estas correlaciones están relacionadas con el sexo de cada persona. A partir de aquí se podrían analizar posibles causas de los resultados obtenidos

Además de esta encuesta se realizaron dos mesas redondas con el fin de que el alumnado fuera consciente que existen modelos profesionales y de vida alternativos a aquellos tradicionales que dominan en la sociedad actual, vidas que rompen los estereotipos establecidos.

Se puede pensar en modelos alternativos en los tres ámbitos de la encuesta, buscar a gente que rompa estos estereotipos o que los pone en contradicción. En todo caso será interesante que los/las ponentes expliquen su vida tanto a nivel profesional como personal o de convivencia.

Posible guión de cada ponente:

- explicar su trayectoria profesional
- dificultades que hayan tenido en la trayectoria o en el ejercicio de su profesión, en función del estereotipo que se considera que se rompe
- describir un día cualquiera de su vida: relación profesión-vida familiar y personal-tiempo libre

Se trata de una mesa redonda no teórica sino vivencial. Se supone que el alumnado después de haber trabajado la encuesta se encontrará en una mayor disposición para debatir públicamente sus puntos de vista.

Posibles ponentes: hombres y mujeres con profesiones estereotipadas de sexo contrario, gente con opciones de vida no consumista, personas que pertenecen a organizaciones no gubernamentales, etc.

3.3.2. Resultados de la aplicación de los materiales

Comenzaremos describiendo los términos principales en los que se definen los modelos de vida estereotipados y alternativos para cada uno de los dos géneros. En general las mujeres parecen asumir las responsabilidades prioritarias en el trabajo doméstico y los hombres ayudan a él, pero esto no supone un obstáculo que les condicione sus elecciones profesionales. Las expectativas a estas edades son solo el primer escalón en el que ya anticipan donde colocan sus responsabilidades domésticas, laborales y de vida.

Ahora resumiremos una redacción por cada una de las tipologías, aquella que nos parece mas significativa en cuanto a confirmar los diferentes modelos vitales presentes en la sociedad.

Modelo tradicional chicos:

Me levanto a las seis, cojo la moto CBR 900 y me voy a la playa a la máxima velocidad que me permite la moto, hago ejercicio en la playa y cuando regreso a casa, se despierta mi novia. Soy piloto, hoy tengo que ir a canarias y suerte que el viento de atrás me ayuda a llegar antes al aeropuerto. Me baño en las playas negras canarias, y vuelvo a casa pronto. Antes de salir voy a visitar a mis padres que tienen una pastelería. Mientras sale el avión compro algunos regalos para la familia. Me voy a cenar con la chica con la que vivo en algún pueblo de la costa.

Modelo no tradicional chicos:

Me levanto a las 7'30, y tras ducharme vuelvo a la habitación donde mi compañera duerme pues va a trabajar mas tarde, ella es médico. Voy a la habitación de mi hija Sheila y la despierto para bañarla y jugar con ella, después la visto, y le preparo el desayuno. En ese momento se despierta mi mujer, que se prepara para ir al trabajo, mientras una amiga se encarga de llevar a la niña al colegio. Yo de mientras me dirijo a un trabajo rutinario y aburrido con el deseo de volver pronto a casa.

Modelo tradicional chicas:

Es domingo, me levanto pronto, levanto al niño y a la niña preparo la comida para ir a la montaña. Llamaré a todos los amigos, para que vengan con sus familias, y así podamos estar todos juntos. Las mujeres estaremos hablando y cuidando de los

niños, mientras que los hombres hacen la comida en el fuego. Es lunes, llego al trabajo, después de haber dejado los niños en el colegio, trabajo como fotógrafa,...

Modelo no tradicional chicas:

Suena el despertador, mi pareja hará rato que se ha despertado y estará preparando el desayuno y vistiendo a los pequeños...tengo que estar a las once en el Hotel para impartir clases de gimnasia...mi casa de estilo moderno está en el acantilado...voy al gimnasio y entreno, hago sauna...mientras tanto mis hijos están haciendo karate...mientras yo hago la cena, los niños ponen la mesa, y él pone la lavadora y recoge la ropa...

Junto a estos tipos ideales podemos ofrecer una radiografía general de las redacciones describiendo aquellas palabras claves y su mayor o menor presencia en relación con el género del alumnado:

	CHICAS	CHICOS
Amor	10%	0%
Felicidad	23%	0%
Ayudar	23%	0%
Hacer felices	10%	0%
Miedo	10%	0%
Personas famosas	0%	37%
Pers. importantes	0%	38%
Exito	10%	7%
Amistad	30%	37%
Paro	10%	7%
Numero de hijos/as	56%	60%

En cuanto a la mesa redonda, a pesar de que se trato de presentar modelos no tradicionales, perfiles laborales no estereotipados, no se consiguió del todo que indujeran a tomar conciencia de la existencia de verdaderas alternativas socio-profesionales. No obstante una experiencia de este tipo ayudaba a solidificar los mensajes que se trataban de señalar, a dar credibilidad a la posibilidad de itinerarios vitales no condicionados por el género. Una de las cuestiones comunes a las dos mesas redondas fue en que medida era posible compatibilizar itinerarios profesionales de cierta responsabilidad con el mundo afectivo, hasta que punto era posible equilibrar el rol social de carácter individual y competitivo con el rol de carácter afectivo interno en el hogar. Evidentemente esta era una preocupación, mas o menos explícita, interiorizada por las chicas, por cuanto que

recibe la doble presión, la doble exigencia de ser buenas madres, buenas esposas, al mismo tiempo que estandartes de la nueva mujer trabajadora e independiente.

Algunas de las preguntas realizadas por chicas serían: a la decana de la facultad de veterinaria "¿Tuvo la decana que renunciar a los hijos?", a una ingeniera de caminos "¿Había muchas mujeres estudiando ingeniería?", a la controladora aérea "¿El hecho de que sus compañeros la subestimaran no redujo sus posibilidades?"

Indirectamente esta era también una preocupación de los chicos en cuanto a que papel iban a jugar en esta nueva situación de relativo reparto de tareas. Respecto al cirujano que había disfrutado de cuatro meses de permiso de maternidad "¿Sus compañeros opinaban que lo que usted quería era cuatro meses de vacaciones?", "¿No ha oído que usted es un poco afeminado?", "¿Estuvieron de acuerdo al pedir el permiso usted y su mujer?"

Era una preocupación persistente en los chicos la cuestión de como compatibilizar la masculinidad con determinados trabajos, tradicionalmente asignados a las chicas. En este sentido se puede afirmar como las mesas redondas fueron testimonio de la enorme presión social y familiar que desde los primeros años se ejerce sobre los niños para garantizar su futuro rol de padre y profesional.

Se puede llegar a afirmar, que en vistas a lo sucedido en las mesas redondas, se puede haber llegado a una mayor comprensión del nuevo papel a jugar por la mujer (aquí no hay que olvidar circunstancias concretas de la evolución del mercado laboral), y una mucho menor aceptación por parte del hombre a asumir tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres.

Se puede también afirmar una todavía situación de conflicto potencial en cuanto a la contradicción de modelos de vida de aspiraciones mas igualitarias, con la asunción inconsciente de roles tradicionales. En este sentido, las opiniones vertidas en las mesas no suponían concepciones homogéneas y coherentes, sino planteamientos contradictorios, indecisos y necesitados de referentes claros y explícitos. Es quizás en este sentido que se entiende como, al mismo tiempo que se hace evidente una necesidad real de nuevos modelos de comportamiento se siguen planteando situaciones de resistencia y de actitudes defensivas ante lo que no confirma los patrones tradicionales.

3.4. Los materiales sobre orientación profesional

3.4.1. Descripción de los materiales

En un principio se partió de un cuestionario de orientación de estudios en el cual se les pidió:

- estudios que piensas hacer después del instituto
- posibilidades reales de llevarlos a cabo
- trabajo para el futuro
- posibilidades reales
- profesión menos valorada

Junto a este cuestionario se les pidió que eligieran las tres profesiones que se pensaba se podrían ejercer en un futuro próximo. Era esta una cuestión conectada con la anterior en el sentido de reseñar discursos coherentes o no, distancias entre los modelos idealizados y la propia asunción de limitaciones.

Por otro lado, se les pidió que rellenasen unas plantillas donde lo que se trataba de ver era la relación entre titulaciones de formación profesional y universitaria, y el sexo del alumnado. Se trataba de ver hasta que punto estaban consensuadas las opciones, de forma que se pudiera hablar de especialidades exclusivas para cada uno de los sexos, o como mínimo con una presencia mayoritaria de uno de ellos.

En una línea más cualitativa se trabajaron en dos aulas, una de segundo y una de tercero de BUP, unos textos (El conflicto de Adela, El conflicto de Juan, Benjamín Franklin y Jane). Estos textos que se planteaban en términos de dilemas o conflictos, servían para que el alumnado tomara una postura que llevaba implícita una manera de entender el reparto de papeles. Según porque personaje se tomaba partido, y en que sentido se racionalizaba dicha postura podríamos dibujar cuales eran las principales posturas con respecto al mundo profesional y su equilibrio con el mundo de lo cotidiano.

Por último se utilizaron unos materiales adaptados del Irish Project Programme "Beyond School", adaptados para ser experimentados entre nuestro alumnado. Son un grupo de fichas con carácter práctico cuyo objetivo es la preparación del alumnado para la vida adulta. La metodología que el alumnado ha de utilizar es variada, han de aprender a entrevistar a distintas personas, constatar hechos, tomar decisiones, exponer públicamente los resultados de las encuestas etc.

El contenido de las fichas recoge un amplio abanico de aspectos de la vida que van desde como planificar los gastos semanales o como aprender a pensar en una dieta equilibrada, hasta como aprender a vivir en el paro o hacer un buen uso del

tiempo libre y el ocio.

Debido a la diversidad y flexibilidad de los temas, el profesorado puede negociar fácilmente con el curso-grupo la amplitud y profundidad con el que se quiera trabajar el material.

3.4.2. Resultados de su aplicación

Comenzaremos por describir los resultados con respecto a los cuestionarios de orientación profesional. Un primer aspecto que tratamos de ver fue la relación que podía existir entre la profesión de los padres y la elegida por el alumnado. En este sentido, y teniendo en cuenta la mayoritaria baja formación de los padres, podemos afirmar a la luz de los datos que la relación no es significativa. En todo caso se puede inferir que habrá una mayor relación en aquellos casos en los que los padres tengan una alta categoría profesional. En estos casos, vimos como el alumnado optaba en mayor medida por carreras técnicas y/o de mayor prestigio y responsabilidad. En casos muy determinados, además se elegía la profesión que ejercía el padre, confirmando como muy posiblemente es el progenitor masculino el referente principal a la hora de idealizar un futuro profesional.

En cuanto a los datos que mostraban la relación entre la variable sexo y la orientación profesional podemos afirmar que habría dos momentos, dos tomas de postura diferenciadas. Si bien por un lado nos podemos encontrar con que hay una mayor frecuencia de carreras técnicas en el objetivo de las chicas, y asumir esto como un síntoma de cambio, lo cierto es que en un segundo tiempo las chicas renuncian a esa primera aspiración. Los resultados además nos hablan como posiblemente, y en relación a la explicitación de los obstáculos, las chicas se ven abocadas a esa renuncia no ya por incapacidad real sino porque se asume de manera resignada una situación social en la que las mujeres finalmente acaban optando por carreras de humanidades sino abandonan por completo el ciclo educativo. Por el contrario podemos ver como los chicos que no perciben mayores obstáculos sociales, se plantean su mayor o menor aproximación a su futuro ideal en términos de capacidad individual.

En el caso de las chicas vemos como en general, en un 75%, se define las carreras no deseadas en términos de incapacidad, y sobre todo de opción personal, y no tanto en términos de circunstancias adversas, lo cual no quiere decir que no se tengan presentes, sino que no se explicitan, y ello posiblemente en relación con una reticencia a aceptar públicamente los obstáculos sociales. En los casos en que se habla en términos de circunstancias sociales, un 25%, estas se definen en una mayor o menor situación de desventaja con respecto de la competencia con lo chicos. En general de esas carreras no deseadas podemos

inferir varias cosas. En primer lugar síntomas de cambio en cuanto que hay un aumento del rechazo explícito a asumir el trabajo doméstico o los trabajos de limpieza, a no ser en situaciones de precariedad. En segundo lugar podemos ver como en algunos casos carreras como medicina o magisterio, dos de las carreras mas rechazadas, no lo son en términos de incapacidad o de enfrentamiento por género sino por razones derivadas estrictamente del particular carácter de cada una de ellas, en el caso de la medicina el rechazo a la sangre, en el del magisterio el rechazo a una función de oratoria constante. Y en tercer lugar que es menor de lo que podíamos pensar la proporción de chicas que rechazan las carreras técnicas en términos de su mayor o menor enfrentamiento con la competencia y presencia mayoritaria de los chicos.

En el caso de los chicos, los resultados reflejan una situación de menor cambio, y una mayor estabilidad y homogeneidad en las respuestas, así como una mayor semejanza con resultados semejantes de investigaciones hechas en circunstancias sociales e históricas anteriores. Confirmando como los chicos no perciben obstáculos sociales significativos, nos encontramos con que solo un 5% de ellos hablan en términos de circunstancias sociales a la hora de explicitar las carreras no deseadas. En cambio vemos como el 95% restante asume que su distancia con algunas carreras se define en términos de incapacidad o de preferencia. Así vemos como los resultados confirman como el futuro de los chicos se presenta como una situación ideal de decisión racional libre en la que no entran en juego las consideraciones de género que en el caso de las mujeres representaban un 25%. Curiosamente en las carreras no deseadas no aparecen carreras tradicionalmente femeninas, y posiblemente no tanto porque se asuman como propias si no porque sencillamente no se tienen presente. Así vemos como las carreras menos deseadas son igualmente masculinas, pero las define su carácter de esfuerzo físico o de poco atractivo en cuanto a: remuneraciones, responsabilidad y creatividad.

En cuanto a los resultados mas sobresalientes con respecto a los materiales sobre los dilemas, podemos afirmar varias líneas. Sobre el dilema de Adela-Jaime, mayoritariamente tanto chicos como chicas afirman que Jaime y Adela tienen los mismos derechos para representar el papel de científico, pero cuando eligen a uno de los dos, la elección recae principalmente en Jaime, porque en palabras de ellos y ellas: "Adela se siente feliz ayudando a los demás". Sin embargo, un porcentaje elevado de chicos, el doble que el de chicas, dicen que Adela no es feliz, "porque le hubiera gustado decir lo que quería ser", y un 40% de chicas explican con distintas palabras que Adela se siente dividida porque: "de una parte si es feliz y de la otra no, porque le hubiera gustado explicar sus proyectos, pero podría haber herido a Jaime".

En el dilema de Juan-Carolina, los resultados obtenidos muestran un acuerdo unánime. La casi totalidad de las personas entrevistadas afirman que la decisión personal no tiene que seguir los cauces marcados por la opinión de los padres-madres. Así el 90% de la muestra dice que Carolina tiene derecho a pilotar y el 79% de las respuestas apoyan la decisión de Juan, si Juan quiere ser modisto no hay razón para que no lo sea. Un 10% de la muestra, mayoritariamente chicos, opina que Juan no debe realizar un trabajo de mujeres. Para los chicos las consecuencias afectivas de cada opción son distintas a las de las chicas. Así, el 75% de los muchachos piensan que si Carolina opta por pilotar, su decisión le proporcionará sentimientos agradables, mientras que solo el 48% de las chicas dan este tipo de respuesta, y el resto atribuye a esta opción sentimientos ambivalentes.

En el dilema sobre Franklin-Jane. Como en los dilemas anteriores en términos de derechos hay un cierto consenso, las diferencias vienen de plantearse hasta que punto la vida en el siglo XIX no forzaba a Jane a una situación de resignación personal. En el caso de los chicos hay un importante consenso al señalar que Jane se resignó, que no tenía iniciativa, o que sencillamente no se planteó una alternativa vital. Las chicas aunque reconocen las limitaciones de la época, no hablan tanto en términos de capacidad o de voluntad, puesto que parte de Jane como una persona emprendedora y con ideas, lo que describen es una situación de desigualdad con menores oportunidades y con una menor publicidad a todo aquello que Jane pudiera hacer. Este debate llevó a la cuestión de si la situación de un hombre que no comparte y no asume responsabilidades en lo cotidiano, se puede justificar por ignorancia, circunstancias sociales (la situación de Franklin) o incluso la educación ejercida por las madres, fue entonces cuando se polarizaron las respuestas dependiendo de si eran chicos o chicas, y contradiciendo el aparente consenso inicial.

Hasta el momento hemos hablado de los materiales que fueron utilizados en los cursos de segundo y tercero de BUP, pero quisimos saber hasta que punto el grupo de los más jóvenes, primero de Bup, explicitaban sus preferencias temáticas, sus habilidades, capacidades, instrumentos o herramientas de uso corriente...para ello elaboramos un cuestionario de fácil uso y utilizar los resultados y análisis como instrumento de sensibilización y discusión entre el profesorado y el alumnado.

El cuestionario se pasó a siete chicos y nueve chicas, en hora de ética. En dicho cuestionario se pedían las siguientes cuestiones:

1. En primer lugar, que valoraran del 1 al 10 los siguientes temas:

- El cuerpo humano
 - La tierra
 - Nuestro mundo y los viajes espaciales.
 - Semillas y plantas
 - El funcionamiento del video, la televisión, la luz, cámara de fotos....
 - La vida animal
 - Las rocas, fósiles....
 - Instrumentos musicales.
 - El agua
 - El funcionamiento de otras máquinas(lavadoras, hornos, coches.....).
2. En segundo lugar, que citaran las tres actividades que realizaran en el tiempo libre que más les gustasen.
 3. A continuación, describieron el tipo de lecturas que hacían.
 4. Los programas de la TV que veían más frecuentemente.
 5. Que señalaran con una cruz los instrumentos que habían utilizado y con qué finalidad , de la siguiente lista.
 - Cámara de fotos
 - Batidora
 - Calidoscopio
 - Sierra
 - Tijeras
 - Destornillador
 - Lupa
 - Cerillas o mecheros
 - Llave para apretar tuercas
 6. Señalaron las actividades que habían realizado alguna vez.
 - Clasificar árboles a partir de reconocer las hojas.
 - Clasificar minerales.
 - Germinar semillas.
 - Mirar por un telescopio.
 - Realizar algún experimento de química.
 - Desmontar una moto.
 - Arreglar un enchufe
 7. Se les preguntaba si había ordenador en su casa
 8. si habían utilizado alguna vez una cámara de video
 9. Las funciones que para las que habían usado un radiocassette
 10. Si habían colocado pilas en algún aparato.
 11. Si habían colocado bombillas.
 12. Enumera los aparatos que has enchufado alguna vez.
 13. Recuerda y nombra tres juegos a los solías jugar de niña o niño.
 14. Piensa en que te han servido estos juegos en el estudio de las ciencias.

Como se puede apreciar, el cuestionario parece ser "neutro". El objetivo era intentar desvelar hasta que punto el conocimiento y las habilidades previas son en algún sentido básicas y explicativas del por que las niñas hacen opciones tradicionalmente

femeninas y los niños masculinas.

Los resultados más significativos fueron los siguientes:
Las chicas mayoritariamente valoraron por orden de prioridad el interés por el Cuerpo humano, la Vida animal, Nuestro mundo y los viajes espaciales.

En segundo lugar, las semillas y las plantas; el Agua; las Rocas.

Por último el Funcionamiento del video; los Radiocassettes; y otras máquinas.

Los chicos valoraron sus temas de interés de la siguiente forma:

Radiocassettes, discos, instrumentos musicales en primer lugar, a continuación los viajes espaciales y nuestro mundo estaban valorados igualmente que otros temas como el cuerpo humano, otras máquinas(coches, lavadoras etc) y el resto de las valoraciones no son significativas.

En cuanto a las actividades, las únicas que merecen mención y que coinciden chicas y chicos es en : Salir con las amigas/ amigos y en escuchar música. Por sexos parecería que las chicas muestran opciones más diversificadas en sus ratos de ocio(hacer jazz, bailar, cine, lectura etc) mientras que los chicos dicen (jugar a fútbol, ir en bici, etc).

Sus lecturas también son comunes en el tema de aventuras (no especifican a que tipo de aventuras se refieren), los temas referidos por los chicos giran alrededor de novelas policiacas, de intriga, de terror; mientras que las chicas parecen leer novelas, narrativa, temas variados.

En cuanto a los programas televisivos tanto chicas como chicos dicen ver mayoritariamente películas, los chicos miran los programas de deportes, las chicas los programas musicales y las series(novelas o culebrones).

Respecto al uso de algunos instrumentos o herramientas, el 50% de las chicas dice no haber utilizado nunca: el destornillador, la sierra, la llave de apretar tuercas, que ha usado alguna vez la lupa o la batidora y afirma haber utilizado las tijeras, las cerillas, el calidoscopio y la cámara de fotos. Por otro lado el 90% de los chicos no han hecho uso de la batidora, el 50% tampoco han usado la sierra, ni han mirado por un calidoscopio, el resto de las herramientas o instrumentos les son familiares.

Si vemos las diferencias en cuanto a las habilidades que han desarrollado y aprendido chicos y chicas, descubriremos que, el

80% de las chicas jamás ha desmontado una moto, ni ha arreglado un enchufe, ni ha mirado por un telescopio, sin embargo el 70% ha realizado experimentos en el laboratorio, germinado una semilla y ha clasificado plantas y minerales. El 80% de los chicos ha desarrollado todas las actividades, un 20% no ha desmontado motos, ni ha germinado semillas ni ha clasificado plantas ni minerales.

El 70% de las chicas no tienen ordenador en casa, mientras que el 90% de los chicos si que dicen tenerlo , las diferencias también se aprecian en su uso , de los chicos que lo tienen el 80% lo utilizan ellos , mientras que las chicas que dicen lo tienen el uso es común para toda la casa.

En cuanto a las funciones que dicen conocer de los aparatos(radiocassette, video y cámara de video) el 90% de ellos y ellas las conocen todas, así mismo el 90% ha colocado bombillas y pilas.

Si tenemos en cuenta la enumeración de aparatos que dicen haber enchufado, nos encontraremos con una diferencia significativa, las chicas mencionan aparatos como los televisores, videos, lámparas, consolas, radios y además electrodomésticos batidora, peladora de naranjas, aspiradora, estufa, freidora, el secador de pelo etc mientras que los chicos no mencionan los aparatos de uso doméstico.

Por último, la cuestión referida a los juegos que recuerdan haber jugado y si piensan que las habilidades que desarrollaron les ha servido para el aprendizaje de las ciencias.

En cuanto a los juegos femeninos hay diferencias significativas con los masculinos. Las chicas recuerdan (las gomas, el pichi, la comba, la isla desierta, escondite, cromos, canicas, a tiendas...). Los chicos carreras, bicis, fútbol, a matar,...), ni chicas, ni chicos hacen mención a la relación actividad-aprendizaje.

3.5. Valoración global de la intervención en Orientación Profesional

3.5.1. Análisis de los resultados del cuestionario de 1º de BUP.

En vista de los resultados obtenidos entre este grupo de alumnas, alumnos de catorce años, creo que podemos seguir

afirmando que no hemos superado, al menos en el terreno práctico, aquella afirmación de que " la ciencia no es cosa de mujeres" aunque obviamente si está superada en el terreno formal . Una cantidad de investigaciones se han ocupado, de la escasa presencia de mujeres en la actividad científica y técnica y de la enseñanza de las ciencias experimentales desde una perspectiva no sexista(Head, Kahle, Kelly, Smail, Spear, White, etc.)

La discusión con el alumnado y profesorado se centró en algunos de los puntos que pasaré a mencionar a continuación con el propósito de sensibilizarlos ante un tema de interés general y preocupación en el mundo de la investigación y práctica coeducativa.

Puntos objeto de debate:

- Es objeto de sana preocupación el hecho de constatar que las chicas no hayan colocado nunca un enchufe, o hayan usado un cronómetro, pero no es objeto de la misma preocupación que los chicos no sepan limpiar o no limpien las mesas de los laboratorios o lavar el material, o no anoten los resultados.

- Es preocupante que las chicas accedan en menor medida a carreras científicas y técnicas, pero no existe ninguna investigación sobre por qué los varones no acceden a carreras con etiqueta femenina.

- Hay que actuar sobre la inseguridad de las chicas a la hora de manipular aparatos, pero tal parece que el desorden y la precipitación de los varones es "natural".

- Hemos de animar a que las chicas utilicen los instrumentos del laboratorio, pero,¿ cómo hacerlo si no se actúa corrigiendo la agresividad de los estudiantes varones?

- Debemos fomentar la competencia científica de nuestras alumnas, pero, ¿ cómo corregir la competitividad de los chicos?

_ Se valora la brillantez individual, los buenos resultados y la rapidez en su obtención, en mayor medida que la cooperación y el trabajo en equipo.

Si nos quedamos únicamente en el "hagamos que las mujeres accedan a la ciencia", aunque exista igualdad ante la ley y planes para la igualdad de oportunidades, necesarios, tal igualdad es una ilusión porque lo que realmente se está proponiendo es la integración en un modelo, en un mundo configurado por los varones y en el que no es posible la igualdad, ya que ésta implica

simetría, "mientras que integración, implica asimetría, paso del menor al mayor" (Ana Sánchez 1990), de lo "inferior-femenino" a lo "superior-masculino".

3.5.2. Análisis de los resultados de los materiales que se trabajaron en los cursos de segundo y tercero de BUP.

Por la amplitud y a la vista que se estaba enfocando la orientación profesional desde una perspectiva innovadora, el análisis ha de ser más cualitativo que cuantitativo, aunque se pueden ofrecer algunas tendencias que desvelan como las estructuras del capitalismo, el patriarcado y las ideologías dominantes de género calan profundamente en las experiencias de estos jóvenes, en las formas en las que piensan organizar su futuro profesional y sus estilos de vida. Partimos del hecho que tanto chicas como chicos son participantes activos y creativos del proceso social, dando sentido a lo que viven, a como lo viven y a lo que en último extremo deciden por si mismos.

En este sentido las chicas siguen mayoritariamente eligiendo profesiones en los ámbitos de ciencias de la salud, de la educación y de la información y sus compañeros en las ciencias tecnológicas y la industria.

Podemos inferir que lo doméstico y de responsabilidad humana continua siendo un elemento básico del universo simbólico de las chicas del cual carecen o no está presente en sus compañeros.

En cuanto al análisis de los resultados de los dilemas los muchachos priorizan en un porcentaje similar al individuo de su propio sexo, haciendo derivar de este dato una consecuencia beneficiosa para el género al que pertenecen. Las chicas, en cambio modifican más su respuestas dependiendo del sexo del o la protagonista. Cuando este papel lo asume una chica prima en un 100% el criterio de equidad que les lleva a dar a ambos, Jaime y Adela, las mismas oportunidades, pero cuando es un chico el protagonista, le ceden en un 50% el papel principal. Por tanto las respuestas ambivalentes testimonian la lucha interna producto de considerar al mismo tiempo el deseo femenino con el de los padres-madres.

3.5.2.1. Las chicas

La mayoría de ellas expresan que quieren trabajar fuera de casa y que de algún modo piensan ejercer una profesión que les guste. Este dato es significativo si lo comparamos con las chicas de hace unos veinte años , de su misma edad y condiciones socio-económicas. Sin embargo cuando explicitan sus deseos y los comparamos con las aspiraciones de sus compañeros descubriremos que existen unas claras diferencias.

Para muchas de ellas realizar un trabajo remunerado sigue siendo una opción, no una necesidad económica. Por otro lado parecería que el trabajar fuera de casa, no es un derecho sino que necesita de justificación.

"Yo trabajaré part-time para dedicarme a mi marido e hijo , ya que ellos son lo más importante para mí".

"Con su sueldo tendríamos suficiente para vivir. Yo también trabajo para tener independencia económica".

"Trabajaré en un trabajo en el que me realice pero no sólo económicamente , que al fin y al cabo es lo menos importante".

Ellas asumen que tienen una responsabilidad clara que es, el trabajo doméstico y la crianza. También asumen que el trabajo remunerado fuera del hogar es posible sólo si las responsabilidades domésticas han sido asumidas por ellas o por alguien, que no aparece determinado. Si planifican realizar actividades, se sienten directamente responsables en buscar alternativas de sustitución; ocurre el mismo fenómeno cuando piensan en cómo se organizarán sus vidas si tienen criaturas. Esta creencia que **el trabajo fuera de casa es secundario al trabajo doméstico es** un punto clave para entender como estas jóvenes planifican sus vidas y voluntariamente eligen "camino" que las lleva a reproducir su bajo estatus en el mundo laboral y paradójicamente también en el ámbito doméstico. Por un lado limita sus aspiraciones laborales o las reconcilia con trabajos poco atractivos social y económicamente.

"Dejaré a los niños en el colegio antes de ir al trabajo".

"Cuando el niño sea mayor volveré a trabajar fulltime".

"Mi niño de dos meses me necesita y me dedico totalmente a él, cuando sea mayor volveré a la agencia de viajes".

También significa que cualquier trabajo al que aspiren son considerados menos importantes que el de sus futuros maridos. Ellas sienten que deben permitir a sus maridos o parejas a que desarrollen bien sus empleos a los que ellas tienen que dedicar tiempo para que eso ocurra. La carencia de medios, sobre todo, económicos, limita su poder en casa, aunque inviertan todas sus energías allí.

"Cuando mi marido llega cansado, yo le estoy esperando con la cena en la mesa".

La mayoría de estas jóvenes no forman totalmente parte de la nueva generación que rechaza las "viejas expectativas". Estas jóvenes se ajustan a los modelos abstractos "de la reproducción de estructuras patriarcales" y de estar "bien" socializadas. Pero para entender el proceso, es necesario explorar tanto los factores ideológicos como los estructurales, mostrando como las creencias

individuales y las elecciones están dialécticamente relacionadas con factores sociales que están fuera de sus elecciones o control.

La ideología doméstica y el papel de la experiencia.

La "ideología doméstica" les muestra a estas jóvenes que anteponer las responsabilidades domésticas es la pauta preferida para las mujeres. El trabajo doméstico será tan satisfactorio que cumplirá las mismas funciones que si realizaran una carrera. Las asunciones de las mujeres respecto al trabajo doméstico está basado en los intereses específicos que tienen las mujeres y sus habilidades para desarrollarlo, haciendo que sean diferentes, pero no desiguales a los hombres. Esta ideología oscurece las diferencias de poder y utiliza el género, más que las elecciones o el logro como criterio para determinar quien hace qué.

Hasta el punto que estas jóvenes aparecen como bien socializadas que aceptan las pautas del trabajo doméstico como prioritarias y se ven como mejor preparadas para aceptarlo que cualquier hombre, imaginándose la vida doméstica como un idilio romántico.

"Es en la playa donde me reúno con mi marido (mi guapo y fuerte marido), comemos en el hotel donde yo trabajo. Luego el marcha a trabajar y yo voy a dejar a los niños al cole".

"Después de una tarde de compras iré con mi marido a cenar al restaurante".

Otras lo ven como una alternativa al estrés del trabajo remunerado.

"La casa es pesada pero cuidar de mis hijos es lo mejor que puedo hacer y me encuentro encantada después de la locura de haber trabajado a las ordenes de un jefe".

"Cuando abrí la puerta de la casa, noté el calor de la calefacción y pensé que no hay sitio mejor que la casa".

A veces lo perciben como una forma de vida agradable

"A la noche cenamos juntos los cuatro, los niños se van a dormir y nosotros nos quedamos hablando sobre nuestros hijos..."

Les interesa el trabajo doméstico, lo valoran y les gusta. Como resultado, prefieren las pautas tradicionales y usan la ideología doméstica para defender su elección.

Aunque nosotras consideremos estas actitudes como tradicionales, su voz es activa. Encuentran ventajas en la reproducción de ciertas pautas tradicionales de comportamiento.

Otro grupo de jóvenes de la misma clase, no describen sus experiencias de una forma tan congruente con la ideología doméstica. Ellas han visto que el trabajo remunerado aporta estatus, dinero e independencia.

"Cuando tenga más dinero pondré un gimnasio con mis amigas"
"Cojo mi moto y me voy al trabajo, y esto me hace sentir bien"
"Me veo viviendo sola, independiente, por lo menos durante un tiempo".

Se muestran entusiasmadas de encontrar un trabajo después de la universidad o el bachiller. Piensan que el trabajo proporciona un período de relativa independencia en sus vidas, además pierden el control parental y escolar. Serán tratadas como adultas responsables, ganarán un salario que las hará sentirse competentes para realizar un trabajo que satisface las necesidades de otras personas.

"Quiero ser psicóloga en una escuela para ayudar a los niños y niñas con dificultades".
"Me gustaría ser la directora de un centro de óptica, para poner precios módicos y así ayudar a la gente que no pueda pagar"
"Disfruto haciendo masajes y haciendo feliz a la gente"

Además el trabajo les proporciona tiempo libre y dinero para disfrutarlo. Los sentimientos positivos hacia el trabajo remunerado se proyectan en su futuro, y se compara con la presente situación laboral de las propias madres que se dedican a las tareas laborales. La mayoría de las chicas responden que la vida en casa es aislada, aburrida y que no estás en "el mundo real".

"En caso de no encontrar trabajo, haría algún cursillo para no estar encerrada en casa todo el día, por que eso no es vida"
"No quiero hacer lo que hace mi madre"

La socialización en la feminidad que estas jóvenes han recibido no ha sido suficiente para convencerlas que el trabajo remunerado no es importante para la mujer. Sin embargo la mayoría de ellas esperan tener responsabilidades domésticas y además la mayoría es consciente de la especificidad de cada una de las tareas domésticas y el tiempo que se requiere para ejecutarlas.

"Yo friego los platos, mientras que mi marido plancha, cuando volvemos de trabajar"
"Haré la compra por las tardes porque el frigorífico está vacío"
"Juntos limpiamos la casa"
"Voy a visitar a mis padres que hace tiempo no los veo"
"Cuando ví a Carlos preparando el desayuno pensé que era la mujer más afortunada del mundo"

El cuidado de las criaturas es el apartado de más responsabilidad y dedicación de todas las tareas relacionadas con el hogar, en este punto funciona el mismo mecanismo de idilio romántico, en el que la parejita va a la escuela, no hay problemas y se mueve todo sin contradicciones, cuando ellas son conscientes de lo que implica el cuidado de los pequeños ya que muchas realizan las tareas de babysitting o tienen hermanos/as pequeños.

"Mi sueño es tener una niña"

"Lo que más me preocupa son los niños"

"Me quiero llevar bien con mi pareja para que esto repercuta en los niños"

"Me he de dedicar a mi hijo que es lo más importante para mí"

"Tengo una hija de dos años que se llama María, que es maravillosa y es lo mejor de mi vida"

"Mi marido juega a pelota con la niña, cuando tiene tiempo"

Tres cuartas partes de estas chicas valoran el trabajo remunerado sobre el trabajo doméstico. En esto encuentran soporte y reflejan los logros y valores actuales de la sociedad. Sin embargo saben que ellas no serán las principales responsables de ganar el dinero para la familia. ¿Cómo han llegado a interiorizar esta subordinación que las coloca en tareas menos agradables y menos valoradas?

La Ideología y la Estructura: la Dialéctica de la Reproducción

Aunque la mayoría de estas jóvenes no aceptaron en su totalidad la ideología de la domesticidad, algunos de estos elementos ejercían un importante efecto en como ellas interpretan lo que ven a su alrededor, y lo aceptan como natural. Estos elementos coexisten a la vez con una demanda por la igualdad y un alto grado de comprensión de que las estructuras sociales existentes previenen el cambio. La mezcla de la concienciación crítica de análisis social y de la ideología dominante que ellas producen ilustran tanto la producción activa de las jóvenes en la reproducción así como el papel que la hegemonía ideológica y la estructura social juegan en reproducir las formas de la organización doméstica que privilegia el trabajo remunerado de los hombres.

Masculinidad

La mayoría de las jóvenes dicen que los hombres no cambiaran y que no asumirán el trabajo doméstico.

"Si quieres una casa arreglada y quieres armonía tendrás tu que

arreglártelas"

"Yo no me imagino a mi marido haciendo la limpieza, haciendo las camas, o la cena"

"Los hombres no saben como poner la lavadora"

Los hombres no son considerados como capaces o por lo menos poco competentes para cuidar a los niños.

"No se porque es la madre la que tiene que cuidarse de los niños y no el padre. Me imagino que es que los niños se relacionan mejor con las madres"

"Los niños necesitan de la madre"

"La madre demuestra más afecto por los niños cuando son pequeños"

Los hombres no están acostumbrados y además no lo quieren hacer.

"Los hombres son más adustos, tienen un tono de voz más fuerte. Los bebes prefieren la suavidad"

La masculinidad aparece como amenazada si participa de la crianza de los bebes. Esta forma de entender la masculinidad y el comportamiento masculino muestran muy pocos signos de cambio, a pesar de los movimientos de mujeres y del cambio que ha experimentado los medios de comunicación al respecto. Las jóvenes expresan una enorme incredulidad cuando se les presenta la idea de que los hombres puedan llegar a ser domésticos plenamente.

Las explicaciones biológicas basadas en las diferencias entre hombres y mujeres, la construcción de la ideología doméstica que refuerza la especial naturaleza de hombres y mujeres conforman sus percepciones. Una cultura basada así mismo en las diferencias de género facilita la incorporación de pautas en las que van construyendo sus vidas.

Sus puntos de vista están validados por la experiencia de las estructura patriarcal de la familia. Ellas no han visto a los hombres realizando tareas domésticas. Sus padres hermanos o novios realizan tareas domésticas sólo cuando se les pide o como un favor especial. Sin embargo existe en ellas la necesidad de que fuera de otra forma, de compartir y de buscar la igualdad en todos los ámbitos de convivencia.

"Mi marido habrá preparado la comida para cuando yo llegue con los niños"

"Mi marido cuidará del niño mientras yo voy a visitar a mi familia"

"Vivo con mi marido que es estupendo con el que comparto cada minuto del día"

"Mi marido prepara la papilla , mientras yo visto a la niña"

La forma en la que las jóvenes ven a los hombres es importante a la hora de conformar el dilema de sus vidas. O bien limitan su maternidad y tienen una casa desordenada o se las tienen que arreglar en el futuro. Los hombres están al margen de todo el proceso de tomar estas decisiones.

El Mercado de Trabajo

Otro de los ámbitos que coacciona sus posibilidades de planificar sus vidas es el tema laboral. Los hombres ganan más dinero que las mujeres. En Canadá por ejemplo las mujeres esperan ganar el 60% menos que los hombres

Si tomamos en consideración el tipo de trabajos que ellas esperan tener, también en sus expectativas nos encontramos con que aspiran a trabajos que podían estar entre los definidos como el mercado laboral típicamente femeninos. Masajista / enfermera / profesora / Trabajadora en un centro de disminuidos psíquicos/trabajadora de una agencia de viajes, etc

Con estas perspectivas las jóvenes piensan que sus parejas no se quedarán en la casa cuidando de las criaturas, mientras ellas salen a trabajar, tiene más sentido que sean ellas las que se queden en la casa y que abandonen sus trabajos, aunque sólo sea por un período de tiempo.

"No se si conseguiré el trabajo que deseo, es más fácil que consiga un marido y una hija"

"Tendré que compartir una casa con mis amigas , porque las casas son muy caras"

"Mi nivel económico será más bajo del que deseo, aunque trabaje y ayude en casa"

Esta necesidad de trabajar fuera además de realizar las tareas domésticas hace que las mujeres trabajen más fuerte en la casa para compensar la carencia del poder ganar más. El hecho de que las mujeres esperen ganar salarios más bajos que los hombres llega a ser un elemento estructural importante que reproduce la tradicional división de trabajo en la casa. El factor que incluye el aspecto financiero de la cantidad de dinero que se gana determina la importancia del trabajo. Los criterios financieros se convierten en los criterios primordiales para valorar el trabajo: el trabajo que trae cantidades de dinero importante se merece un respeto que el que no comporta nada. Este aspecto a su vez sirve para devaluar el trabajo doméstico aún más, y también devaluar el trabajo que las mujeres realizan fuera de casa. De nuevo la

ideología, y la realidad estructural de un mercado de trabajo segregado sexualmente, son elementos que se combinan para llevarnos a entender la "reproducción".

El Cuidado de las criaturas

Finalmente, la incapacidad que parecen tener estas jóvenes en imaginar el cuidado de las criaturas fuera de la familia limita sus nociones de como se las arreglarán para dedicarse al trabajo doméstico, al trabajo remunerado y al cuidado de las criaturas.

Esta limitación debería ser de ambos sexos, si se compartieran los trabajos domésticos y los problemas de encontrar sustitutos para el cuidado de las criaturas también lo sería, pero como hemos visto antes las jóvenes asumen la responsabilidad por ello, el cuidado de las criaturas limita sus planes laborales mientras que esto no ocurre en el caso de los jóvenes.

La visión de que el cuidado de las criaturas es " pesadísimo" y que el trabajo remunerado es atractivo coexisten con la creencia que para que las criaturas crezcan sanas, felices y tranquilos han de ser cuidados por sus madres. Esta creencia está bien extendida. Y es uno de los conflictos con los que las jóvenes tienen que enfrentarse.

"Las madres con niños pequeños no deben trabajar. Es duro para los niños"

"Si una mujer trabaja, no conoce a sus niños. Las madres o deberían dejar a sus niños con otras personas hasta los cinco años"

Esta ideología ejerce una fuerte influencia en estas jóvenes, que aprenden o escuchan en sus familias, o de sus amigas/os, o en la TV, periódicos, revistas etc. Esta forma de ver la realidad a su vez coincide con la escasa provisión de plazas en instituciones hasta la edad escolar o en lugares especiales para los infantes , de los que se dicen que están desprovistos de cariño y bienestar y que son lugares primordialmente dedicados a criaturas de casas problemáticas o con salarios muy bajos. En este aspecto la ideología de la maternidad, en vez de ser contradicha por la experiencia, se soporta por ella misma. La organización de la sociedad- la estructura- produce la experiencia que valida la ideología y produce las limitaciones con las que se encuentran los padres que quieren contravenir las pautas tradicionales de comportamiento. La ideología y la estructura se juntan para reproducir la pauta de la maternidad como única posibilidad de

crianza de las criaturas.

El Potencial para el cambio

Estos elementos combinados por un lado la ideología dominante, la escasez y limitaciones de instituciones que se cuidan de las criaturas, el mercado de trabajo y sus experiencias respecto a los hombres y el trabajo doméstico producen en estas jóvenes la visión de que el trabajo doméstico es una de sus principales responsabilidades. Sin embargo no nos podemos olvidar que existen diferencias en las formas en las que las jóvenes planifican resolver las responsabilidades domésticas. Algunas claramente retan la forma tradicional de comportarse.

Algunas de estas jóvenes, ven el dilema, y han resuelto que ni el matrimonio ni los hijos son para ellas, la única forma de permanecer independiente es no casarse y no tener hijos, o al menos posponer el matrimonio unos años.

"A mí en el futuro, me gustaría vivir sola y sin problemas"
"Volveré a trabajar cuando la niña sea mayor"
"Me encanta pensar que puedo compartir mi casa con las amigas, después ya será diferente..."

La alternativa más general es hablar de sus responsabilidades como madres cuando ya los hijos estuvieran en el colegio, esto sugiere que el cambio puede ocurrir cuando la estructura social ofrece a las jóvenes alternativas. Los factores sociales- la posibilidad de instituciones educativas que se encarguen de las criaturas desde los primeros meses, el desempleo masculino, salarios altos para las mujeres- pueden producir cambios en "quién hace qué" en la institución familiar. Las jóvenes ciertamente no presentan unas pautas de comportamiento tradicionales que no tengan en cuenta las nuevas oportunidades. Estos cambios de comportamiento formarán parte de las experiencias de estas y otras jóvenes que retan la ideología recibida. La comprensión de esta relación dialéctica entre la ideología y la estructura social nos permite ver como ocurre la reproducción sistemáticamente, pero no es un resultado inevitable ni necesario en la situación en la que se encuentran estas jóvenes.

3.5.2.2. Los Chicos

Los chicos también toman decisiones respecto a su vida laboral y doméstica. Aunque el trabajo remunerado es su prioridad en la planificación de futuro, ellos también piensan en casarse y tener hijos. Sin embargo, ellos no planifican asumir responsabilidades en las tareas domésticas, hecho que les permite referirse a su futuro trabajo como su foco primordial de preocupación.

Es quizás más fácil entender las decisiones de los jóvenes. ¿Quién no querría tener una posición independiente y poderosa y dejar que alguien se encargue de las responsabilidades domésticas? ¿A quién no le gustaría tener una esposa? La ideología dominante soporta sus intereses inmediatos, por lo que les es fácil y congruente admitir dicha ideología que encaja con sus intereses y expectativas.

La Ideología Doméstica y los propios Intereses.

La mayoría de los jóvenes aceptan la tradicional división del trabajo en la casa. Ellos son significativamente más conservadores que las jóvenes que aceptan mayoritariamente la ideología doméstica en su totalidad. Aunque las frases tradicionales como, "yo no la dejaré trabajar, si yo puedo mantener la familia" o, "mientras yo trabajo ella debe limpiar la casa y cuidar de los niños", puede que hayan desaparecido de sus mentes, sí lo han hecho de su discurso.

De hecho, se sienten incapaces de articularlas delante de sus compañeras. Lo que si que queda claro es que ellos aceptan algunas variaciones sobre la situación aceptando que las mujeres pueden ayudar consiguiendo un trabajo algunas horas al día y ellos pueden ayudar en la casa. Pero la diferenciación de roles está clara.

"Tengo un buen sueldo que me permite mantener a mi mujer mi hijo, una casa y una posición acomodada"

"Vuelvo a casa donde me esperan mi mujer y mi hijo al que ella ha recogido de la escuela, después de haber tenido una reunión con las amigas"

"Mi mujer trabaja y yo le ayudo por eso en la casa"

"Cuando acabo de trabajar a las cinco de la tarde paso por el club a recoger a mi mujer y a mi hijo que está en la piscina"

"Me despierto y mi mujer me lleva el desayuno a la cama , desayunamos juntos y me voy al trabajo".

Es bastante claro que los jóvenes no han gastado ningún tiempo pensando en las futuras responsabilidades domésticas. Para ellos, ya está bien la situación como está. La mayoría de sus familias o las de su vecindario son también así, por lo que si es así, no hay porque preocuparse.

"En mi casa mi madre hace todo y sino mi hermana la ayuda"

"A veces hago la comida o friego los platos"

"Yo bajo la basura y me hago la cama"

A ellos no les gusta el trabajo doméstico. No quieren cambiar lo que es una situación de privilegio. Aunque reconocen que esta situación es injusta por lo que curiosamente en sus proyecciones cuando ocurre que tienen que referirse concretamente a las horas de comidas , lo resuelven casi siempre saliendo a cenar fuera o van a fiestas o algún "Hada", resuelve sus necesidades básicas.

"Ceno en el avión y cuando llego a casa mi mujer ha cenado con mis hijos"

"Recojo a mi mujer y tomamos la cena que nos ha preparado la asistentista"

"Vamos a dar una vuelta y la llevo a cenar a un buen restaurante"

Como vemos, los jóvenes presentan mayoritariamente unas expectativas muy conservadoras. Claramente no reflejan para nada lo que han visto en casa o lo que sus padres hacen, sino lo que la ideología dominante les presenta como correcto que justifica su comportamiento. Esto nos lleva a entender que los puntos de vista de las jóvenes eran correctos respecto lo que pensaban de ellos. Ellos incorporan la ideología dominante de una forma activa y feliz ya que sirve sus propios intereses.

La Igualdad y las barreras estructurales

No todos los jóvenes aparecían tan reaccionarios como los comentarios que acabamos de recoger. Algunos si que han incorporado la noción de la igualdad de derechos de las mujeres seriamente, especialmente en el trabajo.

"Mi mujer también trabaja y tenemos un hijo"

"Me he levantado a las ocho y llevo al niño a la guardería, mi mujer está trabajando"

Los valores sociales masculinos y la idea de igualdad presentan a los jóvenes un reto respecto a sus puntos de vista tradicionales. Admiran a las jóvenes independientes, sienten que todo el mundo debería ser tratado por igual. La consecución de estos objetivos, implicarán algunas concesiones por su parte en el trabajo doméstico. Están ellos preparados para ello? Hasta cierto punto lo están, aunque la mayoría de las veces se concreta en "ayuda" más que en compartir igualitariamente.

Las barreras estructurales forman parte del pensamiento de los jóvenes lo mismo que en las jóvenes con la diferencia que para ellos está claro que no se les presenta el problema de aceptar las responsabilidades domésticas en la casa, que es lo que ellos prefieren. El mercado laboral refuerza este punto ya que el salario femenino sigue siendo más bajo que el masculino.

Por lo que parece razonable asumir que las mujeres se queden en casa, incluso para los jóvenes más liberales que no asumen que ellos tengan una prerrogativa que les permita decir a sus esposas que hacer y que no encuentran la noción de igualdad como absurda, la aplicación de los principios universales "de que se debe de quedar en casa el que gana menos dinero o debe de hacer las tareas domésticas la persona que más horas pasa en casa" justifican el trabajo de las mujeres en la casa.

Para el grupo de jóvenes más liberales, resolver el tema del trabajo doméstico llega a ser un conflicto en como integrar los principios de justicia y logro personal con relegar las mujeres al hogar. Para el grupo de jóvenes más conservadores este no es problema ya que la ideología de la domesticidad les proporciona la razón que reconcilia sus intereses con la idea de justicia. Para ninguno de los dos grupos sus experiencias concretas juegan un rol importante que les obligue a incorporar o reinterpretar las ideologías que ellos escuchan. La división del trabajo doméstico es un tema más abstracto para ellos que para ellas.

3.6. Conclusiones

He argumentado que la reproducción de la vida familiar ha sido ignorada mayoritariamente en las investigaciones que abordan el tema de la transición de la juventud a la vida adulta. El tema de la organización familiar es importante en si mismo y hace visible una serie de asumpciones en las que se plasman las ideas laborales y de vida de los y las jóvenes. A pesar de la ilusión de acabar la escuela y seguir en la universidad o encontrar un trabajo remunerado de ambos grupos, sin embargo ellas y ellos ya han hecho unas asumpciones de futuro de lo que el trabajo remunerado significa en relación con el trabajo doméstico.

Al explorar las razones de ello, he remarcado la importancia de la ideología doméstica, su interacción con las instituciones sociales, el mercado de trabajo y la provisión de guarderías, y la combinación de estos factores añadido a las experiencias personales y las de sus familias y amistades confirman la imposibilidad de cambio. Las diferencias en los salarios de hombres y mujeres, la deficiente oferta de instituciones públicas que se encargan del cuidado de las criaturas y el predominio de familias en las que la división de trabajo forman parte del mundo que reconocen estos jóvenes y que interpretan a través de elementos de la ideología dominante. Sus experiencias recogen los significados que los llevan a tener expectativas y comportamientos tradicionales. Si estas expectativas se cumplirán no lo sabremos , lo que sugiero es que propuestas de cambio en las oportunidades en- buenos trabajos para las mujeres, una buena asistencia institucional que cubra las necesidades en el cuidado de las criaturas y un compañero liberal- pueden inducir al cambio. El problema es que estos cambios a nivel global son difíciles que ocurran en un futuro inmediato.

Tanto los chicos como las chicas en este estudio esperan que las jóvenes añadan el trabajo doméstico al trabajo remunerado. Este queda mayoritariamente incorporado a la idea de que la principal responsabilidad de las mujeres cuando se casan y tienen hijos es la responsabilidad doméstica . Esto implica que estas jóvenes aunque disfrutan con la idea de tener un trabajo que les aporte independencia y dinero para disfrutarlo, asumen que lo han de dejar al menos durante unos años, para que no interfiera con sus responsabilidades domésticas.

No es un hecho que nos sorprenda. Muchos de los trabajos realizados en este ámbito, nos indica que aunque el trabajo remunerado aumenta el poder de las mujeres en el hogar , no lo iguala. Los trabajos de las mujeres les proporcionan generalmente un paga inferior, por lo tanto, se consideran inferiores. Incluso aunque estas mujeres continúan realizando la mayor parte del trabajo doméstico, también refleja y reproduce se estatus

secundario como trabajadoras.

El análisis de estas redacciones nos permite interiorizar en como se construyen las expectativas que los y las jóvenes tienen para pasar a la vida adulta y como se crean los factores que facilitan el cambio. Algunas jóvenes aceptan fácilmente el rol que las ha de llevar a ser buenas esposas y madres. Ellas ven ventajas en algunas de estas pautas tradicionales y se apropian de la ideología doméstica ya que de alguna forma pueden desarrollar las habilidades que han desarrollado durante un largo tiempo.

La mayoría de las jóvenes no están de acuerdo con estas tareas tradicionales, ven que el encerrarse en casa con los niños/as es dejar sus vidas al margen. Ellas reconocen en el trabajo, independencia, responsabilidad y dinero . El matrimonio y los hijos las lleva de nuevo a la dependencia del sueldo del marido, poco control y autoridad en la familia, y poco tiempo ya que siempre su tiempo está a petición de los demás. Sin embargo el hecho de incorporar las responsabilidades domésticas en sus vidas parece necesario, de acuerdo a lo que piensan los hombres de los que está rodeada, la situación de las guarderías y los salarios que le esperan. Algunos elementos de la ideología doméstica aún conforman la forma en la que ellas ven las opciones posibles. La organización social de las guarderías, la "naturaleza" de los hombres y la segregación del mercado laboral hacen entrever el cambio poco probable. Entonces ellas deciden arreglárselas con su carencia de alternativas con más o menos gusto, no piden lo imposible y no se quejan de aquello que les puede parecer inevitable.

"Nadie va querer en un puesto como ese, a una persona como yo"
"No sé si lo conseguiré por que el trabajo está mal, pero algo haré, por lo menos casarme y tener una familia".

En este grupo de adolescentes vemos la pasividad que reproduce los roles tradicionales y el comienzo del descontento que nos da algún signo de posibilidad de cambio. Pero está claro que el descontento no va a traer la igualdad a hombres y mujeres. Los cambios en la ideología doméstica entre las jóvenes no es suficiente para que ellas no planifiquen sus vidas a su alrededor. Las elecciones vitales no se derivan de principios abstractos de lo que debería ser, sino de la constatación de como funciona el mundo, cual son las oportunidades disponibles, y los caminos abiertos. En la construcción de como funciona el mundo, los elementos ideológicos que se incorporan de fuera son vitales. Las personas jóvenes con actitudes más liberales piensan que los cambios son casi imposibles. En vez de expresar enfado o intentar combatir las injusticias y carencias, que pudiera abrir posibilidades de algún proceso de cambio , se acomodan y resignan para resolver sus vidas tal y como se les presenta.

Este análisis implica que cualquier intento de cambio para la gente joven pasa por proporcionarles un sentido de su propia responsabilidad en el mundo, enseñarles que el mundo está construido a través de una serie de acciones políticas y personales que pueden cambiarse, no solamente hablarles sino enseñarles como las condiciones pueden ser alteradas. En otras palabras no solo realizar un trabajo ideológico , sino aprender de como las organizaciones políticas democráticas ciudadanas han conseguido cambios institucionales y que puedan demostrar las posibilidades de cambio. Esto se puede demostrar de varias formas - en movimientos ciudadanos que pidan guarderías públicas para los niños y niñas de 0 a tres años. en los movimientos que exigen a igual trabajo, igual salario y en otros muchos movimientos juveniles. Los límites de la reforma no pasan sólo por conseguir los cambios deseados sino también hasta que punto el mundo de la gente joven puede ser cambiado.

4. LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE

4.1. Marco teórico: lenguaje y género.

En primer lugar, me referiré a la importancia que tiene la lengua en la construcción social de la mente, al vínculo entre lenguaje, pensamiento y realidad y a la conexión entre cambios sociales y cambios lingüísticos; en segundo lugar a las líneas de investigación sobre la lengua en relación con el sexo; para centrarme, por último, en el lugar que ocupa la lengua en el sistema educativo, y los principios que debe contemplar una didáctica no sexista de la lengua, para pasar finalmente a ejemplarizar con una metodología aplicable al aula.

Algunos teóricos de la lengua, filósofos y sociólogos como Bernstein Herder, Sapir etc, parten de la lengua como reflejo o espejo en el que se muestra la sociedad, producto de las relaciones sociales, y a la vez, prisma que determina un modo de ver el mundo, productor de relaciones sociales.

La lengua es el espejo donde se reflejan las costumbres de una comunidad de hablantes, las transformaciones que ha vivido a lo largo de la historia y la concepción del mundo de un grupo social. La lengua como espejo de la realidad o la realidad misma en opinión de otros lingüistas como García Calvo, pues no existen las cosas si no se las nombra o al menos existen de otra forma una vez nombradas. "Cosas y palabras, palabras y cosas" constituyen las dos caras, dos sólo en apariencia, pues son sólo una cara si se puede llamar así, de una cinta de Moëbius(G, Calvo 1973).

Desde diversas ramas del saber, la sociología, la antropología, la psicología etc se ha estudiado y trabajado en metodologías que nos han acercado al conocimiento de la realidad a través de la lengua. La lengua nos sirve como medio para organizar, clasificar, distribuir y aprehender la realidad.

La adquisición del lenguaje en el proceso de socialización nos sirve para formar la mente. Según Vigostki (1977) la mente no es algo previamente constituido sino que se forma en las relaciones sociales. Niños y niñas adquieren desde que nacen, en su relación con otras personas los procedimientos comunicativos, primero el lenguaje de los gestos y más tarde los lingüísticos, que le ayudarán a aprender a comportarse con las demás personas, a regular la conducta y su pensamiento.

En ese proceso de socialización y de adquisición de lenguaje la sociedad asigna, impone, papeles sociales diferentes a niños y a niñas, lo que se conoce con el término de género. Mientras hablamos de sexo para referirnos a las diferencias biológicas de los individuos, hablamos de género a los constructos sociales en

palabras de (Brullet, Subirats, 1988) "conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo"

El género, por lo tanto, constriñe la libertad, pues la sociedad sanciona o aprueba la conducta de los individuos según se ajuste a lo esperado en el medio social; si hasta el momento socialmente se valoran de forma superior las actitudes y comportamientos masculinos que los femeninos, se está jerarquizando y discriminando un sexo sobre el otro. Estas relaciones jerárquicas se observan en todos los ámbitos de la vida: en el mundo laboral, en la literatura, la historia, el cine, la vida privada, la política...en la cultura en general.

Si la lengua es el reflejo de la sociedad, o la realidad misma, nos podemos preguntar, ¿hay que cambiar la lengua o la realidad?. En palabras de la investigadora P. Violi, "el problema de la transformación lingüística puede resultar interesante más como provocación y desenmascaramiento de una ideología escondida que como hipótesis fundada".

Lo que pensamos es necesario, es el uso de la categoría de género en el análisis del uso de la lengua para descubrir como señala Lakoff(1981) que "la mujer experimenta la discriminación lingüística de dos maneras, en el modo en el que le enseñan a utilizar la lengua, y en el modos en el que el uso colectivo de la lengua la trata a ella".

Las líneas de investigación del sexismo en el uso del lenguaje.

Las investigaciones sobre el lenguaje desde una perspectiva de género están centradas alrededor de las dos líneas ya mencionadas.

- 1.- cómo hablamos las mujeres y los varones
- 2.- cómo se habla de mujeres y varones, qué imágenes ofrece el lenguaje, y cómo se habla a unos y a otras.

En la primera línea de investigación hay que tener en cuenta las diferencias en el proceso de la adquisición del lenguaje, el aprendizaje, y en el uso que las y los hablantes hacemos de la lengua.

En cuanto al aprendizaje en nuestra cultura, son importantes los estudios realizados por María Jesús Buxó (1988) y el de M. Subirats y C. Brullet (1988). El de Buxó está centrado en la adquisición lingüística en los primeros años de niños y niñas en el ámbito familiar, donde las niñas aparecen más adelantadas que los niños debido a que están expuestas a más interacciones

verbales por parte de los adultos y más presión social sobre la necesidad de hablar bien y la forma de emitir mensajes. En cambio se presta más atención al contenido de los mensajes de los niños, a lo que dicen, no a cómo lo dicen. La niña tiene que emitir los mensajes correctamente para ganar un puesto social, el niño ya lo tiene, y por lo tanto es importante lo que transmite, no la forma en que lo hace. "La niña aprende que la lengua tiene un valor social, el niño que la lengua es un vehículo de adquirir conocimientos" (Buxó 1988).

El estudio más completo que disponemos en nuestro país sobre la interacción en el aula es el Subirats y Brullet (1988). En este estudio, realizado sobre una muestra de once centros de primaria en Cataluña, ilustra como los niños se convierten en protagonistas del aula, tanto por la cantidad como por la calidad de atención que reciben como por el nivel más elevado de intervenciones voluntarias que desarrollan. Los niños reciben atención positiva (se les dirigen más frases referidas a la organización del trabajo escolar, más verbos de movimiento, también reciben atención negativa, frases referidas a la regulación del comportamiento). Los niveles de interacción y participación voluntarias son variables en función de la situación escolar. Las diferencias se acentúan especialmente en las situaciones menos dirigidas por los/as docentes, es decir, cuando la norma de participación está muy poco regulada (asambleas, experiencias en el laboratorio, clases de plástica, etc). También demuestra como las diferencias en el índice de interacción se acentúan en los primeros cursos de primaria, precisamente en las edades claves en las que se aprenden las normas explícitas e implícitas de la institución escolar.

El estudio, como señalan las autoras, no se basa en una muestra representativa de escuelas. Se trata más de una exploración inicial que puede dar pie a investigar hipótesis en profundidad. Por otro lado y aunque se ha constado la existencia de adjetivación del lenguaje por parte del profesorado dirigido a unas y otros(el lenguaje dirigido a las niñas es más adjetivado) ni la investigación de Subirats , ni ninguna otra confirman la existencia de códigos lingüísticos diferentes para cada género. A diferencia de lo que sucede en el caso de las clases sociales, en las que se ha investigado sobre los diferentes códigos de habla según el origen social de los individuos y el conflicto que tiene lugar entre ante el desajuste entre el código lingüístico aprendido en la familia y el código utilizado en la escuela(Bernstein 1975), en el caso de género no puede afirmarse con seguridad que exista un código lingüístico específico para las niñas ni en la familia , ni en la escuela. Las únicas hipótesis que se han llegado a apuntar hacen referencia a diferencias en la entonación del lenguaje, nivel fónico, léxico gramatical que caracterizan el lenguaje de los varones como de mayor seguridad y al de las mujeres como de mayor cortesía (Dale Spender, Labov).

Además de la interacción verbal entre el profesorado y el alumnado, otras investigaciones versan sobre las formas más sutiles a partir de las cuales actúa la discriminación. Puesto que pensamos que todos estos resultados son muestras diferenciadas de un misma raíz, que es el sexismo implícito en los comportamientos, en las conductas y en las interacciones, hemos optado por un análisis que muestre los puntos comunes que apuntan los diferentes materiales, en términos de currículum explícito y oculto.

Se podría afirmar que la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de estereotipos masculinos y femeninos, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos. En los centros en los que este proceso se halla mas avanzado, las chicas son cada vez mas incluidas en las actividades de los chicos; pero, al mismo tiempo, se produce un menor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas en los centros escolares. El orden dominante es un orden masculino y ello en forma creciente, hecho que puede no oponerse directamente a un tratamiento no igualitario de los individuos de ambos sexos pero que remite a una diferenciación y a una jerarquización de los géneros. El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores, el modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él, algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que tratan de olvidarlo para poder educarlas en la forma correcta, es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela.

Y si embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que chicos y chicas sean tratados por igual. El modelo educativo ha tendido a unificarse, pero el trato a los individuos sigue siendo distinto, puesto que los docentes realizan un mayor esfuerzo, para que los chicos interioricen este modelo. Las chicas son tratadas como chicos de segundo orden. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea en niveles inconscientes del profesorado. Los chicos están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello. Las chicas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo, deberán interiorizar la disciplina escolar y el bagaje cultural que supone, pero esta interiorización le será menos valorada y deberán aprender a mantenerse en segundo término.

El doble tratamiento de devaluación de las actitudes consideradas femeninas y de menor atención a las niñas como individuos unido a otras características sexistas de la cultura transmitida produce unos efectos específicos sobre las chicas,

efectos distintos de los que se observan en otros tipos de discriminación que operan en la escuela. En efecto, si bien la diferencia de origen social y cultural de alumnos y alumnas tiene como consecuencia una diferencia en el rendimiento escolar y en las calificaciones y títulos obtenidos, los rasgos sexistas de la educación no se manifiestan actualmente en diferencias de rendimiento, hecho que contribuye a la invisibilidad de esta forma de discriminación dado que el éxito de la educación suele medirse con tales rendimientos.

Todos los datos permiten pensar que la discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar sino a la construcción de la personalidad y de la seguridad en si mismas de las mujeres. Es por ello que las niñas aun alcanzado los mismos niveles educativos en la enseñanza media eligen después estudios y profesiones considerados menos valiosos por la sociedad y obtienen de ellos menores gratificaciones económicas y de prestigio. es la confianza en si mismas, en sus criterios propios, y en su capacidad para afrontar responsabilidades lo que han ido perdiendo en el proceso educativo. Este hecho aparece ya apuntado en los resultados obtenidos en el análisis de la participación de chicos y chicas en las aulas (interacciones dirigidas al profesorado), unos y otras captan las expectativas contenidas en el tratamiento que reciben y las reflejan a través de sus formas de participación. Formas de participación que acaban confirmando las expectativas de unos chicos activos y unas chicas pasivas, conduciendo irremediabilmente a un proceso de profecía autocumplida.

Este es el caso de las investigaciones que han evaluado la interacción en la escuela desde un punto de vista de diferencias de contenido de los mensajes dirigidos a cada sexo y otras formas simbólicas de transmisión y adquisición de roles sexuales. Desde este punto de vista se han realizado análisis de diferentes prácticas escolares, como son la organización formal de la escuela, la sociabilidad del alumnado y las propias actitudes y comportamientos del alumnado (Delamont 1983).

En cuanto a la participación de las mujeres y varones en las conversaciones, las investigaciones destruyen el tópico del refranero en el que aparecen las mujeres como malas conversadoras, tendemos menos a respetar el principio de cooperación y las máximas de cantidad, calidad, relación y modo según P.Grice.

Así el refranero, ofrece una visión estereotipada del lenguaje de las mujeres "no hay peor cosa que una mujer

sentenciosa", "la mujer lista y callada de todos es alabada", "la mujer habladora duelo tiene donde mora", estos y otros refranes nos hacen suponer que los hombres dirían estrictamente lo necesario, lo que es cierto, de forma clara. Según Buxó (1988), en las interacciones intersexuales los varones hablan, se repiten y presuponen más, interrumpen más veces, crean más conversaciones cruzadas, dan menos señales de refuerzo, interrumpen cambiando de tema, se dejan interrumpir menos y procuran recuperar la palabra con signos de inquietud. Son especialmente sensibles respecto al éxito o fracaso que sus discurso comporta. Su actitud en las conversaciones es más competitiva.

Las mujeres por el contrario, tienen una actitud más cooperativa, se interesan por interpretar la intención del interlocutor/a, incluyen menos presuposiciones en sus mensajes y tratan de iniciar conversaciones con más frecuencia que los varones. Fishman (1983) llega a la conclusión que las mujeres aportan la parte fundamental de las conversaciones, pero éstas son controladas por ellos.

Teniendo en cuenta estas líneas de análisis es necesario replantearnos algunas líneas de actuación tanto en lo que hace referencia al currículum explícito(qué, cómo y cuando enseñar, qué, cómo y cuando evaluar) como al currículum oculto(valores que transmitimos a través de sistemas de comunicación verbal y no verbal: palabras, gestos, miradas, formas de dirigirnos a unos y otras, distribución del espacio, el tiempo, la organización de la clase). En este sentido en la lengua se sustenta toda la enseñanza y la vida social, reflexionar y utilizar conscientemente la lengua es tarea que compete a todo el profesorado, sea cual sea la asignatura o área de que se ocupe.

4.2. Algunos principios a tener en cuenta en una enseñanza no sexista de la lengua

En primer lugar hemos de considerar que para enseñar de una forma no discriminatoria se ha de tener una actitud de cambio, positiva, pues, como escribe Florence Howe, "en el sentido más amplio de la palabra, la enseñanza es un acto político: una persona por la razón que sea elige enseñar valores, ideas, información. Si todas estas opciones excluyen a la mitad de la raza humana, esto es un acto político que no se puede dejar de percibir. El omitir a las mujeres es un acto de afirmación política, incorporar a las mujeres como un acto de humor es otro. El incluir a las mujeres con seriedad y visión prestando atención a una perspectiva con respecto a las mujeres como grupo hasta entonces subordinado, es simplemente otro tipo de acto político. La educación es el tipo de acto político que controla destinos, que ofrece a las personas esperanzas sobre un futuro particular y que priva a otras incluso de las esperanzas más simples de poder

ejercer un trabajo y tener éxitos en él".

De momento, en nuestra opinión aún no consideramos necesaria una programación especial, sino introducir en nuestra didáctica habitual la perspectiva de género social y una mirada consciente y continua al seleccionar el material, al programar actividades, al usar habitualmente la lengua.

Se pueden señalar dos fases en el proceso de erradicación del sexismo:

1. evidenciar el sexismo, para lo cual puede ser útil la regla de inversión que consiste en trasladar al otro sexo lo que se dice de uno de ellos, en ponerse en la situación de la otra persona. Por lo tanto no debemos sólo de partir de materiales no sexistas , sino que podemos partir de nuestra realidad lingüística, de todo tipo de textos, analizarlos y proponer soluciones.

2. en la segunda fase, en la de proponer soluciones, no debemos proponer soluciones definitivas y únicas. Conviene que conozcamos las propuestas oficiales (M.E.C., Institut Català de la Dona, Generalitat de Catalunya, Instituto de la Mujer, UNESCO, etc.), pensamos que las propuestas de cambio recogidas en los Cuadernos para la Coeducación y elaboradas por E.Lledó (1992) son de suma utilidad.

El objetivo de una enseñanza no sexista de la lengua es conseguir una educación en la que se rompan las barreras entre los géneros; coexistan los valores considerados tradicionalmente masculinos y femeninos; y se presenten multitud de esquemas de conducta que puedan ser elegidos libremente por alumnas y alumnos. En otras palabras el objetivo es trabajar la coeducación, superar la escuela mixta.

4.3 Los materiales sobre el lenguaje

4.3.1. Descripción de los materiales

En relación con el currículum explícito se partió de los materiales curriculares que se estaban utilizando en el centro. La intención era analizar estos en función del género de los personajes, y los roles y actividades que desempeñaban. En este sentido se paso a cuantificar las apariciones de personajes masculinos y femeninos, en texto e ilustraciones, detallando cuales eran las actividades que se describían.

De cada uno de los personajes se estudiaron los siguientes

aspectos: presencia y frecuencia con que aparecen, protagonismo, espacio en el que se desenvuelve, actividades lúdicas, actividad laboral, actividad doméstica y relaciones de parentesco. Todo ello estableciendo comparaciones entre ambos sexos y observándose las significaciones más sobresalientes.

Nos gustaría referirnos, para acabar con los materiales del currículum explícito, al esfuerzo realizado por el profesorado y el alumnado en la creación, montaje y representación de dos obras de teatro. Los textos estaban referidos a la problemática de la vida cotidiana, con la intención de romper estereotipos de género y plantear conductas alternativas. Es en este sentido que los referimos aun nos siendo estrictamente materiales de esta investigación, pero importantes al coincidir con los objetivos de este estudio.

En relación al currículum implícito se observaron sesiones de evaluación, interacciones en el aula, y los graffitis. En cuanto a las sesiones de evaluación, pensamos que la especificidad de las interacciones del profesorado y que el mismo objetivo de las sesiones, la evaluación del alumnado, nos permitirían analizar algunos aspectos ideológicos y lingüísticos presentes en ellas. Así se pueden observar: interacciones verbales entre el profesorado, las del profesorado hacia el alumnado, y las del alumnado hacia el profesorado (en el caso de que se invitase al alumnos o alumnas a escuchar las resoluciones de la evaluación recién terminada).

Se utilizaron las pautas de observación (Cuadernos para la Educación nº4) y un cronómetro. Se registraban los tiempos que el profesorado utilizaba al hablar de los alumnos y las alumnas. Finalizada la evaluación y teniendo en cuenta la duración de la sesión, se obtenían los porcentajes de tiempo dedicados a chicos y a chicas. Esta metodología fue utilizada en ambos institutos, en algunas ocasiones la observación fue realizada por la autora de esta memoria o por el propio profesorado siempre que el curso observado no fuera el curso al que se impartía clase.

En cuanto a las interacciones en el aula, lo que se buscaba era cuantificar las interacciones dirigidas a chicos y a chicas, con este objetivo se pensó inicialmente en que el profesorado realizase una autograbación de estas, pero por lo complicado de la propuesta se decidió finalmente utilizar las observaciones realizadas, bien por la autora de la memoria, bien por otros profesores-as. Junto a la cuantificación de las interacciones del profesorado a su alumnado, también se observaron las interacciones en sentido contrario.

Por ultimo se trató de desvelar un tipo de lenguaje escrito

y gráfico, utilizado frecuentemente por el alumnado, como son los graffiti. El objetivo era ver en que términos se definían las relaciones entre géneros en situaciones de no dirigidas, por tanto un lenguaje espontaneo y que comporta una cierta complicidad (masculina sobre todo) a partir de una serie de estereotipos mas o menos extendidos. Para ello la observación fue realizada por el propio alumnado de 2º de BUP, quienes también se encargaron del análisis y clasificación. Hubo dos clasificaciones principales, una primera con respecto al género protagonista del graffiti, y otra con respecto a los temas mas comunes.

4.3.2. Resultados

En cuanto a los resultados del análisis de materiales escolares, los datos mas significativos son los siguientes. Un primer dato nos habla de un porcentaje mayoritario, 95%, de presencia de personajes masculinos, frente a una minoría, 5% de personaje femeninos. Podemos decir que en las pocas ocasiones en que aparece el femenino es en el texto, y en la mayoría de las ocasiones no como protagonista sino en su relación con personajes masculinos, es por ello, que su aparición en las ilustraciones sea todavía mas escasa. Incluso en los casos de conversación entre hombres y mujeres, estos comienzan mayoritariamente con la intervención masculina, además la intervención femenina no aporta información independiente sino que se limita a reforzar las afirmaciones de los hombres. En este sentido es de preveer el siguiente dato en referencia a la escasísima presencia de nombres propios femeninos.

Perfilando un poco mas, en contenidos históricos tan importantes como en los que se refleja los primeros pasos de la humanidad, hay una casi total ausencia de presencia femenina. Así mismo en libros de educación física, las ilustraciones son mayoritariamente masculinas. Y en todo caso en las ocasiones en las que aparece personajes femeninos, continúa la discriminación en términos de reparto espacial.

En cuanto a las actividades que se muestran, se puede afirmar un reparto de actividades diferenciadas en función del género. Mientras que los hombres aparecen en actividades guerreras, laborales, industriales, actividades que crean a su alrededor dependencia, y que suponen situaciones de autonomía, capacidad y responsabilidad; las mujeres cuando aparecen lo hacen en situaciones pasivas relacionadas con el ámbito doméstico, afectivo, y de dependencia, reforzando el papel del hombre.

En lo que respecta a los resultados mas sobresalientes de la observación de las evaluaciones, expondremos por separado los

tiempos dedicados a hombres y mujeres, y los términos en los que se definían a unos y otros. En general podemos adelantar que la proporción entre numero de alumnos masculinos y el tiempo dedicado es positiva, mientras que la relación entre el mayor numero de chicas y el menor tiempo dedicado es negativa.

En cuanto a los términos en los que se habla de hombres y mujeres, podemos adelantar que hay todo un conjunto de términos que distinguen a unos y otras. En el caso de los chicos nos encontramos frases que lo definen en términos de su mayor o menor madurez, "es un niño, todavía no está maduro", de su mejor o mejor comportamiento, y de su actitud y rendimiento "son trabajadores... hay algunos infantiles pero piensan".

En cambio en el caso de las chicas se habla mas en términos de mayor o menor capacidad de trabajo, no capacidad intelectual, su mayor o menor capacidad de ayuda "la chica quiere ser médico e ir a las misiones...encaminarla hacia un trabajo social, nunca hacia medicina ya que no llegará nunca", su descripción y actitud callada "le cuesta..va muy justa...hacia donde va...es muy irregular...está dolida...es discreta...está triste".

Pasando de las interacciones en el claustro a las interacciones en el aula, los datos mas significativos son:

- interpelaciones a niños: 60%
- interpelaciones a niñas: 40%
- interpelaciones a la clase en general: 40%
- interpelaciones de las niñas al docente: 30%
- interpelaciones de los niños al docente: 80%
- interpelaciones de la clase al docente: 40%

Habría que añadir que estos datos reflejan sobre todo la realidad de los primeros cursos del bachillerato, y de letras, en el sentido que en los últimos cursos y en las asignaturas de ciencias, las interpelaciones de las chicas se reducen aún mas.

En cuanto a los resultados de los graffiti, podemos afirmar en primer lugar que la mayoría son expresiones y gráficos sexistas. Pese a algunas poesías y mensajes de carácter político y existencialista, la mayoría hacían referencia a la sexualidad y a la descalificación. En la sexualidad abundaban pechos, organos sexuales femeninos y masculinos, actos sexuales, y referencias a la facilidad sexual de las chicas y a la capacidad y virilidad de los chicos. En las descalificaciones abundan los insultos referentes a las mujeres en general, y a las madres y a las chicas en particular, además de las profesoras. En muchos casos se yuxtaponían ambos temas. Algunas de las frases mas comunes son: "hijas de puta... cabron...tengo la polla...te la voy a...x

eres una puta...x se lo hace con todos...la profa de x es una mariconas"

4.3.3. Análisis de los resultados

Puesto que pensamos que todos estos resultados son muestras diferenciadas de un misma raíz, que es el sexismo implícito en los comportamientos, en las conductas y en las interacciones, hemos optado por un análisis que muestre los puntos comunes que apuntan los diferentes materiales, en términos de currículum explícito y oculto.

Se podría afirmar que la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de estereotipos masculinos y femeninos, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos. En los centros en los que este proceso se halla mas avanzado, las chicas son cada vez mas incluidas en las actividades de los chicos; pero, al mismo tiempo, se produce un menor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas en los centros escolares. El orden dominante es un orden masculino y ello en forma creciente, hecho que puede no oponerse directamente a un tratamiento no igualitario de los individuos de ambos sexos pero que remite a una diferenciación y a una jerarquización de los géneros. El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores, el modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él, algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que tratan de olvidarlo para poder educarlas en la forma correcta, es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela.

Y si embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que chicos y chicas sean tratados por igual. El modelo educativo ha tendido a unificarse, pero el trato a los individuos sigue siendo distinto, puesto que los docentes realizan un mayor esfuerzo, para que los chicos interioricen este modelo. Las chicas son tratadas como chicos de segundo orden. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea en niveles inconscientes del profesorado. Los chicos están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello. Las chicas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo, deberán interiorizar la disciplina escolar y el bagaje cultural que supone, pero esta interiorización le será menos valorada y deberán aprender a mantenerse en segundo término.

El doble tratamiento de devaluación de las actitudes consideradas femeninas y de menor atención a las niñas como

individuos unido a otras características sexistas de la cultura transmitida produce unos efectos específicos sobre las chicas, efectos distintos de los que se observan en otros tipos de discriminación que operan en la escuela. En efecto, si bien la diferencia de origen social y cultural de alumnos y alumnas tiene como consecuencia una diferencia en el rendimiento escolar y en las calificaciones y títulos obtenidos, los rasgos sexistas de la educación no se manifiestan actualmente en diferencias de rendimiento, hecho que contribuye a la invisibilidad de esta forma de discriminación dado que el éxito de la educación suele medirse con tales rendimientos.

Todos los datos permiten pensar que la discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar sino a la construcción de la personalidad y de la seguridad en si mismas de las mujeres. Es por ello que las niñas aun alcanzado los mismos niveles educativos en la enseñanza media eligen después estudios y profesiones considerados menos valiosos por la sociedad y obtienen de ellos menores gratificaciones económicas y de prestigio. es la confianza en si mismas, en sus criterios propios, y en su capacidad para afrontar responsabilidades lo que han ido perdiendo en el proceso educativo. Este hecho aparece ya apuntado en los resultados obtenidos en el análisis de la participación de chicos y chicas en las aulas (interacciones dirigidas al profesorado), unos y otras captan las expectativas contenidas en el tratamiento que reciben y las reflejan a través de sus formas de participación. Formas de participación que acaban confirmando las expectativas de unos chicos activos y unas chicas pasivas, conduciendo irremediablemente a un proceso de profecía autocumplida.

5. CONCLUSIONES

Si bien hasta el momento han sido mayoritariamente los grupos de mujeres los encargados de sensibilizar a otras mujeres y a algunos hombres respecto a la desigualdad sexual, este trabajo demuestra que es posible avanzar metodológicamente desde los propios centros educativos. En este sentido, la lucha por la igualdad se localiza simultáneamente en diversos ámbitos. En el ámbito educativo empiezan a notarse ya algunos resultados: la legislación en la UE es un claro exponente de ello (Planes para la Igualdad de Oportunidades).

Las formas que ha adoptado la sensibilización sobre la igualdad sexual han sido y son innumerables: charlas-debates;

alfabetización; servicios médicos; talleres; películas; sesiones de auto-estima; espacios lúdicos; asistencia a manifestaciones reivindicativas (aborto, violaciones, crímenes, etc ; presiones en los Parlamentos, etc.)

¿Cuál de estas formas de sensibilización es la más adecuada, la que produce mejores resultados, la más rápida o la más eficaz?

Desde nuestro punto de vista, no existe una herramienta mejor que otra, todas pueden ser válidas. De lo que si que estamos convencidas, es que la diferencia e importancia radica en la adecuación de su aplicación, es decir, en la secuenciación de la aplicación de los instrumentos de sensibilización. Por poner un ejemplo, no es lo mismo hacer una charla de sensibilización con mujeres mayores con altos niveles de analfabetización, que hacerla ante sus maestras.

Si nos detenemos a observar los cambios acaecidos en cuanto a la Igualdad de Oportunidades en el ámbito educativo, podemos apreciar como las instituciones educativas comienzan a recoger los deseos sociales de cambio, por una educación más igualitaria, y así quedan reflejados en la ley marco, la LOGSE. Desde los años 70 han existido grupos más o menos organizados (Rosa Sensat, PNN...) , que han dedicado parte de sus esfuerzos a luchar por una educación más justa, más democrática, de mejor calidad, con más recursos, más actualizada en el tiempo.

El espíritu de la LOGSE nos ofrece legalmente la posibilidad de una educación más democrática y por lo tanto más igualitaria para el profesorado y el alumnado, es decir corregir las desigualdades o discriminaciones que existan entre el profesorado y las que existan en el alumnado.

Este trabajo ha querido adentrarse en algunas formas de discriminación del propio sistema educativo, también hace referencia a algunas de las dificultades con las que se encuentra el profesorado que quiera educar al alumnado en una igualdad real y por último evidenciar algunas de las resistencias ideológicas que explicitan algunos alumnos y alumnas ante una situación de cambio.

El proyecto tuvo en cuenta la evaluación de los instrumentos de sensibilización y su secuenciación, pero debido a que el propio estudio era experimental, tenemos que tener en cuenta que se hicieron hipótesis que no se confirmaron, o se experimentaron materiales que no eran los adecuados para el alumnado o no se insistió sistemáticamente en algunas formas de trabajo grupal como el role-play o el uso de pautas o ejercicios de autoestima, que demostraron posteriori, su adecuación en los procesos de

sensibilización y cambios en los centros.

La sensibilización por lo tanto ha de ser la adecuada para las personas que están trabajando en aspectos concretos educativos. Para tener una percepción sobre las actitudes, valores, posibilidades ante los cambios, posibilidades de tiempo, relaciones interpersonales etc del profesorado, es aconsejable pasar un cuestionario de actitudes en el momento de iniciar la experiencia.

El proceso de sensibilización en la orientación profesional y de vida del alumnado se ha de centrar en los siguientes ámbitos de estudio.

El análisis de las opciones profesionales que hace el alumnado por sexos, el análisis de los resultados en relación a las carreras u oficios considerados tradicionalmente "masculinos" o "femeninos"; el análisis de las aspiraciones o expectativas de vida futura en relación con los roles y actividades reconocidas como " de hombres" o "mujeres"; el análisis de los obstáculos que consideran tendrán para conseguir sus aspiraciones profesionales y de vida. Por último la reflexión que requiere cada ámbito ha de hacerse entre el profesorado que ha estado inmerso en este proceso de sensibilización y el alumnado de cada grupo experimental.

Si el profesorado en la etapa previa de sensibilización general ha ido descubriendo la ideología reproductora sexista de la escuela mixta, ya se encontrará en disposición de crear las condiciones de cambio. Es en las sesiones de reflexión y análisis en las que el profesorado toma conciencia de la diferencia entre unos y otras, la importancia de los discursos sexistas del propio profesorado, de la importancia y alcance de las expectativas del profesorado respecto al alumnado femenino y masculino, las consecuencias que tienen los contenidos curriculares, la jerarquización de los saberes ; la importancia del uso de las diversas pedagogías; la ideología selectiva de las evaluaciones ; el significado de los comportamientos, las actitudes, y las capacidades de chicas y chicos.

Hasta que el profesorado no descubre la invisibilidad de estos aspectos, no está capacitado para ver el alcance de las desigualdades que produce y reproduce la escuela, es a partir de este proceso de sensibilización que está capacitado para empezar a crear hipótesis sobre las razones que existen y sustentan el sexismo y sus manifestaciones en los centros escolares.

El trabajo de sensibilización que ha realizado el profesorado tiene una serie de características propias del trabajo en grupo,

con unos objetivos concretos, con una metodología específica y con las expectativas de conseguir unos resultados esperados. Este proceso de cambio de actitudes suele manifestarse tanto a nivel individual en el grupo y en el ámbito laboral.

En cuanto al alumnado adolescente, es significativo anotar que es menos costoso sensibilizarlos en los niveles educativos previos a la adolescencia, en la que se dan alternativamente los procesos de afirmación del sexo/género y de la personalidad.

Algunas de las características del trabajo realizado en los grupos de los centros se podrían resumir en los siguientes puntos.

- es un trabajo que requiere voluntad de descubrir. Por lo tanto necesita de aprender a utilizar instrumentos de medida que no se utilizan en la pedagogía clásica (grabaciones, observaciones en el aula, claustros etc.)

- favorece la observación de ámbitos escolares externos a la preocupación cotidiana del profesorado (el patio de juegos, las pistas de deportes, la sala de ordenadores, el laboratorio de física etc.)

- potencia la colaboración de personas de otros seminarios (trabajo multidisciplinar, intercambio de opiniones, de análisis, de reflexión, de toma de decisiones en común...)

- requiere el desarrollo de capacidades que invitan a la introspección (una vez descubiertas las manifestaciones sexistas en los espacios externos al profesorado, se comienza por descubrir la propia producción de aspectos sexistas en sus prácticas escolares.)

- anima a replantearse la práctica educativa desde la perspectiva de la desigualdad sexual (¿cómo es posible que una sociedad desigual, cree una escuela neutra?)

- potencia la sensibilidad educativa. Los centros de secundaria son reacios a considerar los temas de educación para la vida adulta como prioritarios.

- posibilita el cambio de actitudes.

- refuerza la autonomía personal.

- incrementa la autoestima

Estas características se observan tanto en el profesorado que

participa en dichos procesos de cambio como en el alumnado con el que se trabaja la sensibilización.

No queríamos acabar sin hacer referencia al tema de la lengua. Es este un tema que nos parece de especial importancia, sobre todo por el hecho de que se ha dejado de lado con demasiada frecuencia. Y no olvidemos que una de las razones fundamentales de ello ha sido el uso estereotipado que se ha hecho con respecto a la inclusión del femenino en el lenguaje. Si ha querido pensar que eliminando el masculino como falso neutro por el uso compartido de masculino y femenino ya se estaban resolviendo implícitamente todos los problemas que el tema de la lengua comporta. Si bien es cierto que un primer signo de cambio es hacer presentes a las no nombradas, no cabe duda de que ello debe ser acicate mas comenzar una reforma profunda del lenguaje. Y ello supone ir a la raíz, es decir analizar cuales son las vías de generación del lenguaje para atacar desde ahí los usos sexistas. En este sentido teniendo presente la distinción entre currículum explícito y oculto, se pueden plantear varias propuestas. Un análisis del lenguaje escrito del centro (circulares, anuncios, comunicaciones, murales, carteles, y señalización), un análisis de los libros de texto y de los materiales escolares (libros, cuentos, videos, juegos, programas de informática). En otro nivel sería interesante analizar el lenguaje presente en las interacciones entre el profesorado entre si y el alumnado entre si, y entre el profesorado y el alumnado.

Si un primer nivel sería hacer evidente el sexismo en el lenguaje a través de esas propuestas de análisis, el siguiente aspecto importante sería planificar las sesiones lectivas, asumiendo en primer lugar la no presencia de las mujeres en el lenguaje, para que una vez se haya tomado conciencia de esta situación el lenguaje recorra todos aquellos aspectos que permitan la presencia de la mujer en el currículum y la organización escolar:

- ¿es el tema relevante para las chicas?
- ¿valora los nuevos roles de las mujeres?
- ¿se incluyen mujeres famosas?
- ¿se introducen aspectos de mujeres de otras culturas y etnias?
- ¿se ayuda a descubrir los estereotipos sexistas?
- ¿se les pregunta a las chicas sus puntos de vista?
- ¿se ha pensado separar por sexos a la clase para realizar actividades concretas (educación física, laboratorios)?
- ¿se contempla la observación de las interacciones en el aula?
- ¿se tiene en cuenta como se agrupa el alumnado?
- ¿se tiene en cuenta los tiempos dedicados a chicos y chicas?
- ¿se tiene en cuenta si chicos y chicas parten de un mismo nivel?
- ¿se plantean habilidades específicas para chicos y chicas?
- ¿se plantean las actividades como retos para las chicas?

¿son atractivas para ellas?

Estas y otras preguntas pueden servir de estímulo al profesorado para plantearse la dinámica de clase teniendo en cuenta las desigualdades por razón de sexo en el ámbito educativo. Estas preguntas que como las propuestas de cambio hechas hasta ahora, no son remedio inmediato para solucionar problemas que lo son de la sociedad en su conjunto, y que se vienen arrastrando desde que la sociedad se debate en relaciones de patriarcado y capitalismo, lo que sin duda comportan es una situación de concienciación con lo que antes permanecía invisible e inconsciente, que pensamos que no tiene vuelta atrás. Que se tome conciencia del problema no implica estar en condiciones o en la voluntad para el cambio, pero sí que desmitifica el hecho de la paralización ante la excusa de que es un problema de tales dimensiones que desborda la capacidad individual y del sector educativo. Si una cosa ha podido quedar clara en estas conclusiones es que cada uno y cada una de nosotros debe y está en condiciones para erradicar las desigualdades sexual desde la misma práctica cotidiana.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. "Teachers, Gender and Careers". Lewes: Falmer Press.1989
- ADAMS, C y WALKERDINE, V. "Investigating Gender in the Primary School: Activity Based Inset Materials for Primary Teachers, London, Inner London Education Authority.1986
- ADAMS, C & ARNOT, M. "Investigating gender in secondary schools" London. ILEA. 1986.
- ALBERDI, I. "Coeducación y sexismo en la enseñanza media" en la *Investigación en España sobre mujer y educación*". Serie Debate nº 2. Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.1987.
- ALBERDI, I. "Una falsa igualdad de oportunidades: las mujeres en la Enseñanza Secundaria" en revista *Sociología*, nº2 .Madrid.1983
- ALBERDI, I. "Mujer y educación: un largo recorrido hacia la

igualdad

de oportunidades". Rev. de Educación.275.1984

ALBERDI, I. "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes", en "*Primeras Jornadas Mujer y Educación*". Serie Documentos N°3 Instituto de la Mujer.

ALBERDI, I & ESCRIO, P. "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes. Instituto de la Mujer. Madrid 1984.

ALL,S, J. "La micropolítica de la escuela". Paidós-MEC. Barcelona.1987

AMOROS, Celia. "Hacia una crítica de la razón patriarcal". Antrophos.1985.

APPLE, M. "Ideología y curriculum". Ed. Akal.Madrid.1986.

APPLE, M. "Educación y poder". Ed. Paidós-MEC.Madrid.1987.

APPLE, M. "Maestros y textos". Ed. Paidós - MEC.Madrid. 1989.

ARNOT, M& WEINER, G. "Gender and the politics of schooling". Hutchinson London 1987.

ARNOT, M. "Feminism and Democratic Education" en *Feminsm and Social Justice in Education*. Falmer Press.1994.

ASKEW, S.ROSS, C: "Los chicos no lloran. el sexismo en la Educación". Barcelona. Paidos,1991.

BADINTER, E. "El uno es el otro".Ed.Planeta. Barcelona. 1987 .

BALLARIN, P. "Desde las mujeres. Modelos educativos. Coeducar o Segregar. Universidad de Granada. 1992.

BELL, J . "Doing research proyect". Open University press. 1989.

BEAUVOIR de, Simone. " El segundo sexo". Buenos Aires. Ed. Siglo XX.1982.

CAMERON, D. "Feminis and Linguistic Theory", Londres, Macmillan. 1985.

CARR,W; KEMMIS, S: "Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado". Barcelona .Martinez-Roca,1988.

CATALA, A y GARCIA, E. "Qué quieres hacer de mayor".Generalitat Valenciana I.de la Dona.Valencia,1989.

CENTRE UNESCO CATALUNYA. "Recomanacions per a un ús no-sexista del llenguatge." Unesco. Barcelona 1990.

CHISHOLM, L& HOLLAND, J. "Girls and Occupational Choice Project" en Arnot& Weiner. *Gender under Scrutiny*. London Open University Press.1987.

COLL, C. "Psicología y Curriculum". Barcelona. Paidos. 1991.

- CORTADA, E. "Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2da República". Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Inst. de la Mujer. 1988.
- DAVIES, B. Life in the Classroom and Playground, London, Routledge & Kegan Paul. 1982
- DAVIES, B. "Sapos y Culebras. Cuentos Feministas". Ed. Catedra 1994
- DELAMONT, S. "Sex roles and the school." London: Methuen 1980.
- DELAMONT, S. "The Primary School Teacher". Lewes. Falmer Press 1987.
- DENIS, L. "Enhancing self-esteem in the classroom. Paul Chapman Publishing, London 1988
- DUNBAR, C. "Gender Watch. Self assesment schedules for use in schools. SCDS Publications. London 1987
- ELLIOT, J. "La investigación-acción en educación". Morata. Madrid 1990.
- FOSTER, V. "Different but Equal" Dilemmas in the Reform of Girls' Education
Australian Journal of Education. vol 36. 1992.
- GARCIA, M; TROIANO, E & ZALDIVAR, M. "El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.". Madrid. Instituto de la Mujer. 1993.
- GARRETA, N y CAREAGA, P. "Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.". Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, nº14. 1987.
- GARCIA MESEGUER, A. "Lenguaje y discriminación sexual". Madrid. Ed
- GARDINER, J. "El papel del trabajo doméstico" en " El trabajo del ama de casa bajo el capitalismo". Cuadernos Anagrama. Barcelona 1975.
Edicura. 1977.

- GILLIGAN, C. "In a different voice: Psychological Theory and Women's Development". Harvard University Press.1982
- GIMENO, SACRISTAN J. "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Ed. Morata.Madrid.1989
- GIMENO SACRISTAN, J. "Proyectos curriculares ¿Posibilidades al alcance de los profesores? Cuadernos de Pedagogía,nº 172. 1989.
- GIROUX, H. A. "Los profesores como intelectuales". Ed.Paidós. MEC.Barcelona 1990
- HARDING, J. "Los jóvenes y las mujeres en la enseñanza científica, secundaria y superior: son pocas las escogidas". Perspectivas.15. 1985.
- HERAS, P. "El Papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña". Instituto de la Mujer. Madrid 1987.
- IZQUIERDO, M.J. "Los, las, les(lis, lus). El sistema sexo, género y la mujer como sujeto de transformación social". Barcelona. Ed. La Sal.1983.
- KELLER E ,FOX. "Reflexiones sobre género y ciencia".Valencia: Ed Alfons el Magnanim.1989.
- KELLY, A. "Science for girls. Open University Press. London .1987
- KELLY, A. "Getting the Gist" a Quantitative Study of the effects of the Girls into Science and Technology Project. Occasional Paper.nº 22. University of Manchester. 1988
- KEMMIS,S. "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción". Ed. Morata.Madrid.1988.
- KRUSE, Anne-Mette. "...We have learnt not just to sit back twiddle our thumbs and let them take over". Single sex settings and the

develop-
ment of a Pedagogy for Girls and Boys in Danish Schools" en
*Gender
and Education*. vol 4. 1992

LAK, LAKOFF, Robin. "El Lenguaje y el lugar de la mujer".
Barcelona. Ed. Hacer. 1981.

LLEDO, E. "El sexisme i el androcentrisme en la llengua: anàlisi i
propostes
de canvi. Quaderns per a la Coeducació. ICE de la UAB,
Bellaterra 1993.

LIBRO BLANCO para la Reforma del Sistema Educativo, Madrid.1989.

MARSHALL, B; HICKS, J& KIDD, J." Facing Up. Curriculum
Corporation. Sidney
1992.

MICHAEL, A. 'Fuera moldes. Hacía una superación del sexismo en los
libros infantiles y escolares". La sal . Barcelona 1987.

MILLER, C & SWIFT, K. The handbook of non sexist writing. The
Women Press. London 1989.

MORENO, Monserrat. "Como se enseña a ser niña: el sexismo en la
escuela".
Barcelona.Ed. Icaria. 1986.

MORENO, M. "Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma
educativa.
Instituto de la Mujer. Madrid.1992.

MORENO M,L. "Teorías y proceso de la orientación educativa.Ed.
Publicacio-
nes Universitarias. Barcelona,1986 (págs.42-51)

PINEDA, M.CIPAF. "Aportes a la construcción de una pedagogía de
género"
Periódico Quehaceres. Santo Domingo.Ed Cipaf.1991.

RECOMENDACIONES para el uso no sexista de la lengua. MEC, 1987

REVISTA CUADERNOS DE PEDAGOGIA: Suplemento " Mujer y educación"
Julio-Agosto 1977. nº60." Educación y mujer , un balance
europeo".
Marina Subirats.Diciembre 1979.nº 118." Por una educación no
sexista"
Octubre 1984.

ROLAND MARTIN, J. "Sophie y Emile: estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo". Madrid. Ed. Akal. 1983.

ROSE, H. "Trabajo de mujeres, concimiento de mujeres" en *"Mujeres: Ciencia y práctica política"*. Madrid 1987

ROVIRA, M & TOME, A. "L'Ensenyament, una professió femenina?". Quaderns per a la Coeducació, nº 4, Bellaterra: ICE de la UAB 1993.

SAU, V. "Género" en *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona. Icaria 1990.

SMAIL, B. "Girl-friendly Science: avoiding sex-bias in the curriculum". Longman. London. 1984.

SMAIL, B. "Como interesar a las chicas por las ciencias.". MEC. Madrid 1991.

SONEIRA, V. "¿ Tienen marca de género las matemáticas? ". I. Mujer. 1991

SPEAR, M. "Sex bias in science teachers' rating of work and pupil characteristics". Eur. J. of Science Education 6 pp 369-377

SPEAR, M. "Teachers' Attitudes towards Girls and Technology" en J. Whyte et al: *Girl Friendly Schooling*. Londres. 1985.

STUBBS, M. "Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza" Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

SUBIRATS, M. "Una profesión mayoritariamente femenina". Cuadernos de Pedagogía. 161, 32-34.

SUBIRATS, M. "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos actuales". Art, Educación y Sociedad. Ed. Akal. Madrid, 1985.

SUBIRATS, M y BRULLET, C. "Rosa y Azul". Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Serie Documentos, nº 1. 1986

- SUBIRATS, M. "La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar en La investigación en España sobre Mujer y Educación. Serie Debate nº 2. Instituto de la mujer.1987.
- SUBIRATS, M. "De la enseñanza segregada a la coeducación". Primeras Jornad. de Mujer y Educación. Instituto de la Mujer. 1991.
- SUBIRATS, M & TOME, A. "Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme a l'àmbit educatiu" Quaderns per a la Coeducació, nº 2. Bellaterra: ICE de la UAB.1992.
- TUTCHELL, E. "Dolls and Dungarees: Gender Issues in the Primar School Curriculum. Open University Press, 1990.
- TORRES,J: "El curriculum oculto". Madrid. Morata.1991.
- VALCARCEL, Amelia."Sexo y política". Antrophos. Barcelona. 1991
- VIGOSTKY, Lev S. "Pensamiento y lenguaje".Buenos Aires.Ed.La Pleyade.1987
- WALKERDINE, V. "Democracy in the Kitchen". Londres Virago 1989.
- WALKERDINE, V. "Sex, power and Pedagogy". Screen Education,38. 1981.
- WALKERDINE, V. "Some day my prince will come." en Angela Mc Robbie and Mica Nava, Gender and Generation. Macmillan. 1984.
- WHYTE, J. "Girls into science and technology: The story of a project". Henley Routledge and Kegan Paul. 1986.